



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUIS FELIPE NOGUEIRA SILVA

**A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR: QUESTÕES DIDÁTICO-
METODOLÓGICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Campinas

2020

LUIS FELIPE NOGUEIRA SILVA

**A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR: QUESTÕES DIDÁTICO-
METODOLÓGICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

*Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de Mestre em
Educação Física na área de Educação Física e
Sociedade.*

Orientador: Prof. Dr. Alcides José Scaglia

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNO LUÍS FELIPE NOGUEIRA SILVA E
ORIENTADO PELO PROF. DR. ALCIDES JOSÉ
SCAGLIA

Campinas
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

N689e Nogueira Silva, Luis Felipe, 1993-
A epistemologia do professor : questões didático-metodológicas no ensino da educação física / Luís Felipe Nogueira Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Alcides José Scaglia.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Epistemologia. 2. Educação física. 3. Prática pedagógica. 4. Saberes docentes. I. Scaglia, Alcides José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The teacher epistemology's : didactic-methodological issues in the teaching of physical education

Palavras-chave em inglês:

Epistemology

Physical education

Pedagogical practice

Teaching knowledges

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Alcides José Scaglia [Orientador]

Riller Silva Reverdito

Kleber Tuxen Cameiro Azevedo

Data de defesa: 20-07-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0003-0583-4445>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0793380850491870>

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Presidente

Prof. Dr. Riller Silva Reverdito

Membro titular da banca

Prof. Dr. Kleber Tuxen Carneiro Azevedo

Membro titular da banca

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado pela saudosa memória de:

Olímpia Pereira dos Santos

Maria Aparecida Ferreira

Maria Luiza Nogueira

Manoel da Silva Nogueira

Omar Ulises Olmos Muñoz

e aos educadores, educadoras e cientistas do Brasil que, defronte à ignorância dos tempos trevosos, não deixam cair a peteca.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Isto posto, será difícil não cometer alguma injustiça. Foram tantos e tantas a contribuir direta ou indiretamente na longa jornada até aqui. Mas vamos lá:

Ao meu pai, Luís Carlos, e minha mãe, Joana D'arc, pela dedicação, paciência e incentivo durante toda vida escolar e universitária e sacrificaram suas vidas em prol de meus sonhos e realizações.

À Jéssica, meu porto seguro, pelo companheirismo e compreensão.

À Mairin, Lucas Tamashiro e Hudson pela amizade construída ainda no 'início de tudo' e que compartilharam mais de pertinho os dias de luta, imprescindíveis para que os de glória existam.

Aos demais amigos míticos, que, assim como os três aí de cima, espero carregar por toda vida e que fizeram dos fardos um pouco menos pesados.

Ao Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte, o LEPE, minha segunda casa, pelas experiências que tocaram e afetaram minha vida acadêmica e pessoal.

À direção e coordenação pedagógica da Escola Estadual Padre Longino Vastbinder e do Colégio Integral Aplicado - Unidade Mogi, que permitiram a realização do estudo.

À Aninha, que mesmo distante, esteve perto.

À Gabriela Homsí, pela atenção e suporte psicológico.

Ao Gustavo Saltorão e Andrea Heyden, pela humildade e disposição em tornar esse estudo possível.

Aos amigos e parentes que não se furtaram em torcer e se importar com todo o processo de construção da dissertação e desenvolvimento profissional.

A todos os educadores e educadoras que tive na vida e que detém grande parcela na construção de minha identidade – na docência, na educação física, no esporte, na vida.

À CAPES, uma vez mais, pelos 24 meses de bolsa.

Aos Profs. Drs. Kleber Tuxen Carneiro e Riller Reverdito pelo apoio, paciência e colaboração no desenvolvimento do estudo.

Por fim, mas não menos importante, ao Prof Dr. Alcides Scaglia, pela condução na orientação e relação construída durante ela. Por ter acreditado em mim quando, muito provavelmente, eu não o faria.

RESUMO

A epistemologia é a ciência que explica a origem do conhecimento a partir da identificação metódica e reflexiva de conceitos teóricos e paradigmas. No campo educacional, atenta-se ao modo como os docentes lidam, incorporam, aplicam, produzem e transformam saberes que constituem sua identidade pessoal e profissional. Desse modo, o presente estudo, de natureza qualitativa e do tipo descrito-exploratória, teve como objetivos: descrever as intencionalidades pedagógicas reverberadas pelas ações e intervenções de dois professores de educação física em suas aulas na educação formal; situar a prática pedagógica dos professores desde as três grandes teorias do conhecimento, inatismo, empirismo e interacionismo; verificar a mobilização dos saberes docentes pela epistemologia da prática; fomentar reflexões quanto à coesão entre teoria e prática efetuada no ato docente. Utilizou-se como método com cada um dos participantes: nove sessões de observação não participantes, duas entrevistas semiestruturadas, aplicação de um questionário fechado, confecção e entrega de um relatório contendo diagnósticos sobre as epistemologias de suas práticas pedagógicas. As análises foram realizadas pela técnica da Análise de Conteúdo e os resultados, destacados em tabelas que sintetizaram os diagnósticos, sustentados pelo marco teórico do estudo. Nesse sentido, foram aferidas as epistemologias ressoadas pela prática pedagógica dos professores levando em conta o processo de fomentação e desconstrução dos saberes profissionais a partir do ambiente universitário, do contexto de trabalho e por crenças e concepções pessoais emanadas pelas trajetórias de vida e relação com o esporte e a educação física, considerando as nuances específicas da área. Posto isso, o estudo, à luz das três grandes teorias do conhecimento, identificou contradições epistemológicas por parte dos professores de educação física entre discurso e prática, dada a diversidade e ambiguidade dos saberes profissionais docentes. Admitindo que o ensino é uma prática social complexa, reforça-se, assim, a necessidade de constante reflexão e problematização do ato pedagógico de modo a conferir lógica entre intencionalidades docentes na educação física, epistemologias que dão sustentação à base pedagógica docente e práticas reverberadas, caracterizadas pelo conceito de práxis.

Palavras-chave: epistemologia; educação física; prática pedagógica; saberes docentes.

ABSTRACT

Epistemology is the science that explains the origin of knowledge from the methodical and reflective identification of theoretical concepts and paradigms. In the educational field, attention is paid to the way teachers deal with, incorporate, apply, produce and transform knowledge that constitutes their personal and professional identity. Thus, the present study, of qualitative nature and of the described-exploratory type, had as objectives: to describe the pedagogical intentions reverberated by the actions and interventions of two physical education teachers in their formal education classes; situate the pedagogical practice of teachers from the three great theories of knowledge, innatism, empiricism and interactionism; verify the mobilization of teaching knowledge through the epistemology of practice; foster reflections on the cohesion between theory and practice carried out in the teaching act. It was used as a method with each of the participants: nine non-participating observation sessions, two semi-structured interviews, application of a closed questionnaire, preparation and delivery of a report containing diagnoses about the epistemologies of their pedagogical practices. The analyzes were performed using the Content Analysis technique and the results, highlighted in tables that summarized the diagnoses, supported by the theoretical framework of the study. In this sense, the epistemologies resonated by the teachers' pedagogical practice were assessed, taking into account the process of fostering professional knowledge by the university environment, by the work context and by personal beliefs and conceptions emanating from the life trajectories and relationship with sport and sport. physical education, considering the specific nuances of the area. That said, the study, in the light of the three great theories of knowledge, identified epistemological contradictions on the part of physical education teachers between discourse and practice, given the diversity and ambiguity of professional teaching knowledge. Admitting that teaching is a complex social practice, it reinforces, therefore, the need for constant reflection and problematization of the pedagogical act in order to check logic between pedagogical intentionalities in physical education, epistemologies derived from professional identity and reverberated practices during the professional trajectory teacher.

Keywords: epistemology; physical education; pedagogical practice; teaching knowledges

RESUMEN

La epistemología es la ciencia que explica el origen del conocimiento a partir de la identificación metódica y reflexiva de conceptos y paradigmas teóricos. En el ámbito educativo, se presta atención a la forma en que los docentes tratan, incorporan, aplican, producen y transforman los conocimientos que constituyen su identidad personal y profesional. Así, el presente estudio, de carácter cualitativo y del tipo descrito-exploratorio, tuvo como objetivos: describir las intenciones pedagógicas reverberadas por las acciones e intervenciones de dos profesores de educación física en sus clases de educación formal; situar la práctica pedagógica de los docentes desde las tres grandes teorías del conocimiento, innatismo, empirismo e interaccionismo; verificar la movilización del conocimiento docente a través de la epistemología de la práctica; Fomentar reflexiones sobre la cohesión entre teoría y práctica llevadas a cabo en el acto docente. Se utilizó como método con cada uno de los participantes: nueve sesiones de observación no participante, dos entrevistas semiestructuradas, aplicación de un cuestionario cerrado, elaboración y entrega de un informe que contenga diagnósticos sobre las epistemologías de sus prácticas pedagógicas. Los análisis se realizaron mediante la técnica de Análisis de Contenido y los resultados, resaltados en tablas que resumen los diagnósticos, apoyados en el marco teórico del estudio. En este sentido, las epistemologías resonadas por la práctica pedagógica de los docentes se midieron teniendo en cuenta el proceso de fomento y deconstrucción del conocimiento profesional desde el ámbito universitario, el contexto laboral y por las creencias y concepciones personales emanadas de las trayectorias de vida y relación con el deporte y educación física, considerando los matices específicos de la zona. Dicho esto, el estudio, a la luz de las tres grandes teorías del conocimiento, identificó contradicciones epistemológicas por parte de los docentes de educación física entre el discurso y la práctica, dada la diversidad y ambigüedad de la enseñanza del saber profesional. Admitiendo que la docencia es una práctica social compleja, refuerza, por tanto, la necesidad de una constante reflexión y problematización del acto pedagógico con el fin de comprobar la lógica entre las intenciones docentes en educación física, las epistemologías que sustentan la base pedagógica de la enseñanza y las prácticas reverberadas, caracterizado por el concepto de praxis.

Palabras-clave: epistemología; educacion física; práctica pedagógica; saberes docentes.

LISTA DE TABELAS

Figura 1: Relação entre concepções/conhecimentos/crenças.....	34
Figura 2: Teorias do conhecimento e abordagens de ensino.....	40
Figura 3: Ciclos de desenvolvimento profissional docente.....	61
Figura 4: Processo de sumarização	68
Figura 5: Trajetória metodológica.....	70
Figura 6: Teorias do conhecimento e abordagens de ensino (adaptado).....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Scores do questionário pedagógico P#1	75
Tabela 2: Relação Epistemológica I P#1	94
Tabela 3: Relação Epistemológica II P#1	95
Tabela 4: Relação Epistemológica III P#1	96
Tabela 5: Relação Epistemológica IV P#1	97
Tabela 6: Relação Epistemológica V P#1.....	98
Tabela 7: Relação Epistemológica VI P#1	99
Tabela 8: Relação Epistemológica VII P#1	100
Tabela 9: Relação Epistemológica VIII P#1.....	101
Tabela 10: Relação Epistemológica IX P#1	102
Tabela 11: Scores do questionário pedagógico P#2	106
Tabela 12: Relação Epistemológica I P#2	124
Tabela 13: Relação Epistemológica II P#2.....	125
Tabela 14: Relação Epistemológica III P#2	126
Tabela 15: Relação Epistemológica IV P#2	127
Tabela 16: Relação Epistemológica V P#2.....	128
Tabela 17: Relação Epistemológica VI P#2	129
Tabela 18: Relação Epistemológica VII P#2.....	129
Tabela 19: Relação Epistemológica VIII P#2.....	130
Tabela 20: Relação Epistemológica IX P#2	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura da dissertação	23
Quadro 2: Perfil dos educadores	62
Quadro 3: Roteiro da entrevista semiestruturada I.....	63
Quadro 4: Roteiro do questionário pedagógico	64
Quadro 5: Roteiro do relatório de observações.....	65
Quadro 6: Exemplo de anotação do diário de campo	65
Quadro 7: Roteiro da entrevista semiestruturada II	66
Quadro 8: Instrumentos metodológicos	69
Quadro 9: Tríade de conhecimentos docentes	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

FCM/Unicamp – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas

FEF/Unicamp – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
	1.1 <i>Justificativa</i>	21
	1.2 <i>Estrutura da dissertação</i>	22
2.	ESTUDOS TEÓRICOS	24
	2.1 <i>Saberes profissionais e práxis docente</i>	24
	2.1.1 <i>Prática educativa e pluralidade de saberes</i>	27
	2.1.2 <i>Implicações práticas</i>	37
	2.2 <i>A epistemologia da prática pedagógica</i>	39
	2.2.1 <i>Inatismo</i>	40
	2.2.2 <i>Empirismo</i>	41
	2.2.3 <i>Interacionismo</i>	42
	2.2.4 <i>Pedagogia naturalista</i>	43
	2.2.5 <i>Pedagogia tradicional</i>	44
	2.2.6 <i>Pedagogia comportamentalista</i>	45
	2.2.7 <i>Pedagogia tecnicista</i>	47
	2.2.8 <i>Pedagogia humanista</i>	48
	2.2.9 <i>Pedagogia construtivista</i>	49
	2.2.10 <i>Pedagogia escolanovista</i>	51
	2.2.11 <i>Pedagogia histórico-crítica</i>	52
	2.2.12 <i>Pedagogia sócio-cultural</i>	54
	2.2.13 <i>Pedagogia ecológica</i>	55
3.	ESTUDO DE CAMPO	57

3.1	<i>Problematização</i>	57
3.2	<i>Objetivos</i>	57
3.2.1	<i>Geral</i>	57
3.2.1	<i>Específicos</i>	57
3.3	<i>Trajetória metodológica</i>	58
3.3.1	<i>Contexto da pesquisa</i>	59
3.3.2	<i>Participantes da pesquisa</i>	60
3.3.3	<i>Diagnóstico teórico</i>	62
3.3.3.1	<i>Entrevista semiestruturada I</i>	62
3.3.3.2	<i>Questionário sobre práticas pedagógicas</i>	63
3.3.4	<i>Diagnóstico prático</i>	64
3.3.4.1	<i>Roteiro de observações</i>	64
3.3.4.2	<i>Entrevista semiestruturada I</i>	66
3.3.5	<i>Análise de conteúdo</i>	66
3.3.6	<i>Resumo dos instrumentos metodológicos</i>	68
3.3.7	<i>Resumo da trajetória metodológica</i>	69
4.	ANÁLISES E RESULTADOS	71
4.1	<i>P#1</i>	71
4.1.1	<i>Diagnóstico teórico P#1</i>	71
4.1.1.1	<i>Entrevista semiestruturada P#1</i>	71
4.1.1.2	<i>Questionário sobre práticas pedagógicas</i>	74
4.1.2	<i>Diagnóstico teórico P#1</i>	75
4.1.2.1	<i>Semana I</i>	75
4.1.2.2	<i>Semana II</i>	78
4.1.2.3	<i>Semana III</i>	81

4.1.2.4	<i>Semana IV</i>	82
4.1.2.5	<i>Semana V</i>	84
4.1.2.6	<i>Semana VI</i>	87
4.1.2.7	<i>Semana VII</i>	89
4.1.2.8	<i>Semana VIII</i>	91
4.1.2.9	<i>Semana IX</i>	92
4.1.3	<i>Relações epistemológicas P#1</i>	93
4.2	<i>P#2</i>	103
4.2.1	<i>Diagnóstico teórico P#2</i>	103
4.2.1.1	<i>Entrevista semiestruturada P#2</i>	103
4.2.1.2	<i>Questionário sobre práticas pedagógicas</i>	106
4.2.2	<i>Diagnóstico teórico P#2</i>	106
4.2.2.1	<i>Semana I</i>	107
4.2.2.2	<i>Semana II</i>	109
4.2.2.3	<i>Semana III</i>	111
4.2.2.4	<i>Semana IV</i>	113
4.2.2.5	<i>Semana V</i>	114
4.2.2.6	<i>Semana VI</i>	116
4.2.2.7	<i>Semana VI</i>	117
4.2.2.8	<i>Semana VII</i>	118
4.2.2.9	<i>Semana IX</i>	121
4.2.3	<i>Relações epistemológicas P#2</i>	123
5.	DISCUSSÃO	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	151

APÊNDICES	167
<i>APÊNDICE A: Questionário sobre práticas pedagógicas</i>	167
<i>APÊNDICE B: TCLE Participantes</i>	171
ANEXOS	176
<i>ANEXO A: Carta de autorização das escolas</i>	176
<i>ANEXO B: Parecer consubstanciado do CEP</i>	178

1. INTRODUÇÃO

Compreender a escola como lócus preponderante ao ambiente de aprendizagem e o professor como articulador indispensável na consolidação do processo de ensino, é, de alguma forma, tomar como base o conceito de educação freiriano, isto é, jamais desassociar o ensinar de significados e intenções, por mais conscientemente ideológicas ou não que sejam. O ato de ensinar, inclusive na Educação Física é permeado de saberes – nem sempre devidamente explorados – capazes de fomentar a emancipação crítica do aluno (FREIRE, 1996), enfatizando, no âmbito esportivo, elementos como inclusão, participação, cooperação, co-educação e co-responsabilidade (TUBINO, 2010).

É vasta a quantidade de conceitos para elucidação do fenômeno Esporte, sem que todos eles tenham sido estudados levando em conta sua pluralidade e suas relações com a educação física. Durante boa parte do Século XX, a investigação científica sobre o esporte pautou-se em dado reducionismo epistemológico, isto é, entendido sob um ponto de vista que não o enxergava para além de uma ciência básica (RIGOLIN, 2012).

Sergio (1999) deu luzes à percepção de que o Esporte suplanta o físico ao discorrer sobre o caráter puramente humano da atividade. Bento (2006) promove a não distinção da reflexão sobre o esporte da reflexão sobre o homem visto que o próprio homem, como praticante do esporte, é quem lhe dá forma e conteúdo. Elias e Dunning (1992), Paes (2001), Garcia (2002), Bento (2006), Moreira (2012), corroboram a tese de que o esporte é, primordialmente, um fenômeno sócio-cultural e que, por sua vez, tem valores mutáveis tanto quanto o homem. Para Bento (2006, p.9), o esporte é uma atividade antropológica, que desvela e revela o homem em sua plenitude, sem paralogismos:

“Ademais, o desporto é um campo, por excelência, de conhecimento e objetivação da vida e do homem, é um espelho onde o homem reflete todas as suas forças e fraquezas, as suas virtudes e defeitos, as duas dignidades e indignidades, os seus heroísmos e cobardias, as suas coragens e medos, as suas nobrezas e vilanias”.
(BENTO, 2006, p.9).

As relações entre educação física e o fenômeno esportivo passam, indubitavelmente, pelo debate epistemológico, abarcando os múltiplos significados de ambas, bem como da formação docente nesses contextos. Da junção dos termos gregos episteme (conhecimento) e logos (razão), a epistemologia emana como a ciência que explica racionalmente a origem do conhecimento (TESSER, 1994; DUTRA, 2002;

CHAVES-GAMBOA, 2009) a partir da identificação dos de conceitos teóricos e paradigmas (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998).

A epistemologia no campo da educação física e do esporte, assim, está vinculada às prerrogativas teóricas e filosóficas de outras ciências que, na condição de “disciplinas-mãe”, exercem influência sobre o conhecimento científico e norteiam as abordagens metodológicas e pedagógicas nesse campo. (CHAVES-GAMBOA, 2009; HALLAL, 2016; CARNEIRO, 2019).

A produção de conhecimento da educação física está demarcada por duas acepções paradigmáticas: uma ligada às ciências biológicas e da saúde e outra, pela qual esse estudo arqueia-se, concatenada às ciências humanas e sociais, entendendo-a como área de prática intervenção pedagógica sob à luz da complexidade (BETTI, 1996; CARNEIRO, 2019).

A epistemologia da prática e a intervenção pedagógica, portanto, no âmbito do estudo, cerceiam o conjunto de saberes que os profissionais da educação física e do esporte utilizam para desenvolver suas tarefas cotidianas de modo a compreender o produto de suas integrações (TARDIF, 2014a).

Sob tal prerrogativa, tais profissionais devem ser percebidos como produtores de saberes, suplantando o papel de meros reprodutores de conhecimentos historicamente construídos, considerando a dialogicidade entre teoria e prática, conhecimento pessoal e ação educativa, fazer corporal e saber fazer, engendrados pelo conceito de práxis (SACRISTÁN, 1999; BETTI, 2013; CARNEIRO, 2019).

Para a investigação de que como os profissionais da educação física e do esporte aferem, efetuam e executam os conhecimentos inerentes à sua área de atuação – dotadas de nuances específicas - e constituem sua identidade pedagógica, tem-se, como condutores epistemológicos, as três grandes teorias do conhecimento: a inatista, a empirista e a interacionista – sendo a última delas, uma vez aludida pelo paradigma da complexidade, utilizada como parâmetro teórico (MIZUKAMI, 1986; ARANHA, 1996; FREIRE, 1996; BORGES, 2003; ROSA, 2002; BECKER, 2003;).

Entende-se, dessa maneira, que as intervenções pedagógicas na educação física e no esporte, corre riscos de sofrerem limitações quando sustentadas por ideias que preconizam abordagens puramente técnicas, sem respaldo teórico-reflexivo, e em ações repetitivas e fragmentadas a despeito do contexto macro do ensino esportivo e do entendimento de que o jogo é complexo e regido pelo caos.

Nesse sentido, é válido atribuir uma relação entre as abordagens interacionistas,

integradas às novas tendências de ensino da Pedagogia do Esporte na educação física, o que leva a crer que embora suas particularidades sejam evidentes, estão dirigidas para atender o objetivo de educar para criação da forma humana (BENTO, 1999).

O enfraquecimento de perspectivas tradicionais de ensino em prol de modelos pedagógicos interacionistas garantirá, assim, respaldo para superação da banalização da prática educacional e problematizando a atuação dos professores de educação física em seus diversos contextos (KIRK, 2013). Isso porque as novas tendências em Pedagogia do Esporte estão sustentadas pelo corte paradigmático (KUHN, 2013) com a ciência newton-cartesiana evocando um enfoque sistêmico-complexo (MORIN, 2003) bem como a necessidade de uma intervenção que privilegie a inter-relação e a interdependência dos fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais (SCAGLIA, 2008).

Quanto às metodologias e estratégias de aprendizagem, as novas tendências da Pedagogia do Esporte estão orientadas para compreensão do jogo, interação das especificidades táticas em técnicas em contexto (REVERDITO, 2013), facilitadas pela exploração de respostas abertas e o caráter multidimensional do jogo e sua transferibilidade (GRAÇA, 1995), valorização de jogos e brincadeiras populares (SCAGLIA, 2003; FREIRE, 2003), por meio dos jogos reduzidos/básicos (PAES, 2001; BALBINO, 2001), condicionados (GARGANTA, 1995) e situacionais (GRECO, 1998).

Scaglia, et. al. (2014) suscitam a importância do entendimento do esporte como jogo, partindo do pressuposto de que ele é caótico, imprevisível, irreduzível, sistêmico, que baliza êxtase e a frivolidade (HUIZINGA, 1999), detém uma capacidade uma de envolver os jogadores (CALLOIS, 1990) e desafiá-los (SCAGLIA, 2016)

O jogo, então, é compreendido como um elemento fundamental da cultura, guarnecido por uma dimensão incalculável de prazer e interesse (HUIZINGA, 1999) e compreendido como uma dimensão lúdica da realidade, metáfora da vida (FREIRE, 2003). Essa perspectiva leva em conta que o jogo é alimentado por um 'impulso lúdico', destacado por Schiller (1995) como supressor do tempo dentro do tempo, vetor que equilibra o impulso formal, racionalizado e o impulso sensível, natural e passional, que faz do jogador um ser pleno (FREIRE, 2003).

A compreensão do significado do jogo e seu ambiente é tida como fundamental na construção e fortalecimento de metodologias interacionistas e que estejam em consonância com as novas tendências da área. O ambiente específico do jogo desencadeia estímulos que otimizam a aprendizagem significativa (LINO DE

MACEDO, 2009) desde que, obviamente, encontre o equilíbrio das funções lúdicas (KISHIMOTO, 1997) e estejam amarrados a objetivos pedagógicos previamente estabelecidos e dotados de intencionalidades.

Os modelos pedagógicos de educação física dependem, portanto, de um conceito de pedagogia consistido em elementos interdependentes do currículo, do aprendizado e do ensino (ARMOUR, 2011). É plausível inferir que o ambiente escolar, em específico, deve-se moldar de acordo com um projeto pedagógico que abarque dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais no processo e no currículo (SCAGLIA, et. al., 2014).

Para tanto, insurge a necessidade de se problematizar a prática pedagógica a partir da investigação das epistemologias que norteiam a mobilização dos saberes durante o ato docente na educação física, considerando as especificidades da área e da trajetória profissional e esportiva dos profissionais que nela habitam.

1.1 Justificativa

A relevância do estudo encontra-se na probabilidade de cotejar a influência de cada uma das teorias do conhecimento, bem como as abordagens de ensino dela derivadas e relacioná-las às metodologias de ensino às quais professores de educação física escolar se debruçam em sua prática docente.

Trazer, além do mais, reflexões a partir do debate epistemológico ao educador físico acerca do alcance que possuem o método e a didática durante a práxis. Mais: tornar proeminente a identidade pedagógica de cada um deles a partir de suas ações que supostamente envolvem sua raiz epistemológica. Enxergar, a partir dela, a fundamentação do método e averiguar se o professor dispõe de um respaldo teórico racional e consciente quando operacionaliza um conteúdo no ensino de esportes, consoante as relações que ambas possuem com as diferentes teorias do conhecimento, abordagens de ensino e teorias da educação.

O cerne da pesquisa é constituído pelo questionamento das ações e intervenções do professor de educação física durante as aulas. Verificar se existe, a partir da observação e questionamento dessas ações, porquês fundamentados teoricamente, de maneira que consiga se elucidar dada tomada de consciência.

Ainda que não consiga trazer à tona a teoria de maneira consistente, todo o professor carrega consigo uma pedagogia – e por que não dizer algumas. A pesquisa almeja aludir que ou quais pedagogias são essas? A que formou esse professor enquanto

aluno no ensino básico? A que teve contato enquanto graduando ou pós-graduando? Ou a emergida da prática, derivada da interação com outros docentes?

Tais questionamentos dão sustentação aos desígnios da pesquisa que passam por mensurar a relação entre as pedagogias que compõem a epistemologia do professor e suas intencionalidades pedagógicas, a partir da mobilização de seus saberes e sua relação com o ambiente escolar – tomando em conta estudantes e coordenação pedagógica.

Os professores evocarão saberes pedagógicos, mais ou menos arraigados, que serão organizados a partir das observações feitas nas entrevistas, nas observações das ações pedagógicas, constituídas pela práxis, e nos questionamentos realizados e devolvidos em uma espécie de relatório para justamente fazê-lo refletir sobre sua prática educativa.

É plausível realizar a analogia do diagnóstico médico, nesse caso, remodelado para um diagnóstico da práxis, no intuito de despertar conscientização e problematização. A “receita” para a cura de supostos aspectos deletérios assimilados durante as observações será fomentada em um processo conjunto, que inclui a fundamentação teórica do estudo e, principalmente, a capacidade de levar os professores a refletir sobre suas ações pedagógicas e suas fundamentações epistemológicas.

Posto isso, descrevemos a estrutura da dissertação, dividida em cinco capítulos, compostos pela introdução, dois ensaios teóricos, e outros dois que retratam as análises e discussões das informações da pesquisa de campo atreladas à trajetória metodológica e ao referencial teórico.

1.2 Estrutura da dissertação

O primeiro capítulo delineará o marco teórico da pesquisa e está dividido em dois estudos: no primeiro deles, intitulado ‘**Saberes profissionais e práxis docente**’, apresentamos um ensaio (um), que retrata conceitualmente saberes e conhecimentos às quais o docente deve se inclinar durante a prática pedagógica, bem como o gerenciamento da relação teoria-prática, sob uma perspectiva dialética, caracterizada pela práxis. O segundo estudo teórico intitulado ‘**A epistemologia da prática pedagógica**’ apresentamos um ensaio (dois), que explicita as teorias do conhecimento que fundamentam a epistemologia docente, bem como as abordagens de ensino e teorias pedagógicas derivadas e que sustentam a prática pedagógica.

No terceiro capítulo, denominado **Estudo de Campo**, apresentamos as

trajetórias metodológicas do estudo realizado, contextualizamos a pesquisa, apresentando os problemas norteadores, o objetivo geral: desvelar as epistemologias que sustentam a prática pedagógica de professores de educação física escolar e os objetivos específicos: Apresentamos, ainda, o local da pesquisa, os participantes da pesquisa – os professores – os instrumentos metodológicos e ferramentas utilizados: entrevistas semiestruturadas, questionário e, por fim, as formas de análise das informações, por meio da Análise de Conteúdo.

No quarto capítulo, intitulado **Análises e Resultados**, apresentamos os resultados das análises, relacionando as descrições do caderno de campo - derivadas das observações das aulas, da primeira entrevista semi-estruturada e do questionário aplicado - transformados em um documento de caracterização epistemológica entregue aos participantes da pesquisa, bem como da segunda entrevista semi-estruturada que trata das percepções dos participantes da pesquisa sobre a caracterização epistemológica.

INTRODUÇÃO
Apresenta o tema, o referencial teórico e a estrutura da dissertação
ESTUDOS TEÓRICOS
Descrição aprofundada sobre as literaturas que guiam o marco teórico
METODOLOGIA
Problemas da pesquisa; objetivos geral e específicos; local da pesquisa; participantes; instrumentos metodológicos e de análise das informações
ANÁLISES E RESULTADOS
Análises inferenciais individuais dos diagnósticos teóricos, práticos e relatório de observações
DISCUSSÃO
Problematização dos resultados a partir dos estudos teóricos
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro 1: Estrutura da dissertação

No quinto capítulo, cognominado **Discussão**, problematizamos as análises e resultados, a partir de inferências ao marco teórico do estudo, explicitado pelas literaturas específicas acerca dos saberes profissionais da docência e das epistemologias que norteiam a prática pedagógica na educação física. Ao final, exteriorizamos os achados do estudo e apontamos indicativos sobre o percurso trilhado.

2. ESTUDOS TEÓRICOS

2.1 *Saberes profissionais e prática docentes*

A discussão sobre a prática pedagógica do professor, em ebulição desde a década de 1980, tem permitido desvelar saberes inerentes à profissão docente. Trata-se de admitir, primordialmente, a pluralidade de tais saberes, mobilizados para atender a complexidade a que o ambiente educacional está envolto, bem como sua diversidade cultura, econômica, social, histórica e pessoal e ratificar a indissociabilidade entre formação profissional e prática cotidiana

Para Nunes (2001), a compreensão da prática docente está aventada à mobilização de saberes pedagógicos e epistemológicos, tomando em conta a construção, reconstrução e ressignificação de conhecimentos, sustentados por experiências formativas e profissionais, para serem apreendidos. Ideia essa que vai de encontro à abordagem técnico-metodológica que reduzia a profissão docente a um conjunto fechado de competências e técnicas e que culminou em uma crise identitária dos professores que viam desprezados o ser profissional do pessoal (NÓVOA, 1995).

Foi a crise de identidade docente, portanto, o motor do rompimento de paradigma que assentiu à necessidade em conceber o professor em sua totalidade plenitude, sustentada por um enfoque sistêmico-complexo (MORIN, 2003). Daí, o reconhecimento de que os saberes docentes, evocados a partir da história individual e formativa do docente e não simplesmente de conteúdos específicos, constituem, fundamentalmente, a prática pedagógica sendo, desse modo, passíveis de investigação didática, metodológica e epistemológica (FIORENTINI, et. al, 1998).

Como consequência, houve, a partir da década de 1990, forte movimento de profissionalização do ensino e da prática docente, de modo a viabilizar dada legitimidade epistemológica à profissão por meio da busca de um repertório de conhecimentos e superar a perspectiva meramente instrucionista de ensino. ‘O pensamento do professor’ e o ‘conhecimento do professor’ tornaram-se objetos de estudos com o intuito de transcender as limitações evidenciadas por pesquisas que evocavam a relação processo-produto, ancorada na psicologia comportamental para compreensão da relação professor-aluno. Trata-se do rompimento de um paradigma dos estudos dessa temática: ao invés do observacional/comportamental, o interpretativo (BORGES, 2003; TARDIF, 2014a).

Shulman (1987) sugere que a ação docente está permeada por três vertentes de

conhecimentos: o específico, atrelada a compreensão do conteúdo de determinada disciplina; o pedagógico geral, que reverbera à capacidade do professor em ensinar e aprender, tendo como sustentáculo teorias e princípios pedagógicos convenientes ao ambiente educacional a que está inserido; e o pedagógico do conteúdo, incorporado pelo docente à medida em que põe em prática seus conhecimentos específicos e se vê impelido à ressignificá-los de modo que sejam digeridos pelos alunos, considerando a individualidade biológica e epistemológica de cada um deles, estando, dessa maneira, munido de um repertório heterogêneo para sensibilizá-los didaticamente por diferentes vias (MIZUKAMI, 2004).

A profissionalização docente, bem como o emergir de um novo paradigma sobre a profissão, teve impactos não apenas no ambiente de aula, mas no modo de investigação acerca da prática pedagógica. Tardif (2014a) salienta que os pesquisadores não mais devem depender exclusivamente dos conhecimentos que emergem do ambiente universitário ou aqueles constituídos nos laboratórios, recheados de computadores e livros.

A apuração está condicionada ao viver a realidade, portanto, ao comparecimento no ambiente prático e enxergar deste plano a gestão de saberes de um professor, perscrutando seu comportamento em sala de aula, o que falam, o que pensam e como agem e inferem reflexões sobre seus alunos, de modo a confrontar o conceito de ‘idiotas cognitivos’, evocado por Garfinkel (1984): o professor como passivo ante as estruturas sociais, ao pensamento dominante e ao inconsciente, desprovido de um saber-fazer (GIDDENS, 1987; TARDIF, 2014a).

Mais do admitir a existência da visão normativa de ensino, Tardif (2014a) pressupõe superá-la. Isto é, suplantar a ideia de que o estudo sobre o ensino e os professores devem pautar-se, fundamentalmente, pelo que deveriam ser, fazer e saber, ao invés de considerar o que eles são, fazem e sabem. O êxito das ciências da educação está em compreender a realidade do ensino em detrimento da idealização e formulação de teorias e atitudes distantes dos atores e do que os fenômenos de campo pressupõem. O saber docente, afinal, não emerge apenas da teoria, tampouco da simples prática, mas da convergência de ambas, desabrochadas pelo observar e questionar das tomadas de decisões no ambiente educacional compreendido enquanto lugar de fala e dotado de especificidades (LANEVE, 1993).

Desse modo, Bourdounclé (1994) e Tardif (1999) colocam em voga a autonomia e discernimento do profissional para lidar com as imprevisibilidades do ambiente de

aula, suplantando, assim, o conhecimento técnico e padronizado e inferindo a atividade docente como passível, também, de espontaneidades.

Veio à tona a necessidade em inculcar o professor no processo de mobilização de saberes, considerando o conceito de mobilização implicado à ideia de movimento interior (CHARLOT, 2000) e entendendo que os saberes dependem, antes de qualquer premissa, de confrontação interpessoal através da experiência (SCHLANGER, 1978). Experiência, afinal, como aquilo que passa, acontece, toca, afeta e alcança, subvertendo a ideia de que seja derivada do acúmulo de informações, opiniões, do excesso de trabalho ou do fazer-acontecer. Isto é, conceber o fazer advindo da experiência como processo ao invés do produto (HEIDEGGER, 1987; LARROSA, 2002).

Tardif (2014a) trata a epistemologia da prática como ferramenta que conjectura os saberes docentes realmente utilizados em suas tarefas cotidianas. Por isso, a importância em aproximar conceitualmente o saber como que, em um sentido amplo, aglomera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, bem como a noção de saber, saber-fazer e saber-ser.

A investigação da epistemologia da prática perpassa pelo afloramento dos saberes profissionais nas tarefas docentes. Tardif (2014a) deflagra o emergir desses saberes como efeito do armazenamento de conhecimentos especializados, intermediados por disciplinas específicas científicas, modulados e voltados à solução de problemáticas. Há, portanto, uma espécie de reservatório de saberes profissionais específicos para atender aos interesses de questões tangíveis à ação docente sem, todavia, perder a noção de que esses saberes são mutáveis (GAUTHIER, 2013).

Para melhor compreender a epistemologia da prática profissional, Tardif (2014a) organiza os saberes docentes em três: disciplinares, aqueles referentes aos conhecimentos promovido pelas disciplinas na formação; curriculares, atrelados ao conteúdo do programa de aula, bem como os métodos e objetivos a serem empregados; e experienciais, mais específicos para atender necessidades advindas do exercício da função docente.

Pimenta (2005) denomina os saberes docentes como saberes da docência e os pressupõe alicerçados por saberes pedagógicos, pela experiência, emergida pelo contato com os pares e a produção literária no que tange à Pedagogia, e pelo conhecimento, no entendimento de que os docentes trazem uma bagagem de saberes adquiridos no interior das instituições de ensino superior no formato de disciplinas acadêmicas indo ao encontro do conceito de saberes curriculares e disciplinares de Tardif (2014a).

É importante sublinhar a noção de saberes profissionais aos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dotados no saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 1991a, 1999; TARDIF & LESSARD, 2000). Esses saberes docentes são constituídos, sobremaneira, nos primeiros anos de prática profissional, em que o choque com a realidade do trabalho aflora a aprendizagem no que diz respeito à didática: o modelo de aula a ser implementado para diferentes contextos, como se dá a incidência da transmissão de conteúdos e o modo de gerenciamento de alunos e relacionamentos. O início de carreira, destarte, representa uma fase crítica, contudo, vital pelos reajustes de saberes em função da nova realidade de trabalho em relação às experiências anteriores (TARDIF, 2014a).

Os saberes docentes, à vista disso, estão alinhados à temporalidade, na medida em que são adquiridos ao longo do tempo: o indivíduo não nasce professor, mas constitui-se gradativamente; à pluralidade, uma vez que provém de inúmeras fontes sociais sem unidade teórica; à personalidade, ao embutir marcas peculiares do sujeito docente enquanto indivíduo; e à interatividade, marca das relações humanas. (TARDIF, 2014a). Essas quatro categorias são relevantes para a assimilação do saber docente, de modo que ela não seja vinculada apenas e tão simplesmente à transmissão de conhecimentos.

Tardif (2014a) discorre sobre o conceito de tudo saber, sem, entretanto, relacioná-lo ao conceito cognitivista de saber ou ao excesso de produção etnográfica. O tudo saber pauta-se na capacidade argumentativa e discursiva, isto é, a aptidão do docente em racionalizar seu conhecimento por meio não apenas de ações, mas também da retórica. Tal prerrogativa afasta o risco de que os procedimentos didáticos ocultem suposta defasagem metodológica, ainda que não fuja de outra contradição: a de flertar com o método cartesiano a partir da utilização da razão como objeto teleológico para busca e ratificação do conhecimento.

2.1.1 Prática educativa e pluralidade de saberes

A superação de paradigmas positivistas na educação está, segundo Contreras (1990), condicionada à superação da relação dicotômica entre teoria-prática, na medida em que a prática deixa de ser entendida como comprovação da teorização durante o processo pedagógico.

A prática está, sim, imbricada à teoria ao realimentar suas bases e coloca-la em questão, garantindo que o sujeito aja ao refletir e reflita agindo, em processo assinalado

pelo conceito de práxis e produza reflexões-abstrações de seus saberes docentes, filosófico e científico (LIBÂNEO, 2001; CUNHA, 2005; FREIRE, 2009; PIO, 2015; FREIRE, 2018). É ela, afinal, quem sustentará a superação da abordagem processo-produto que, segundo Pérez-Gomez (1998), desconsidera a autenticidade científica e simplifica o processo ensino-aprendizagem ao nortear a atividade material do homem social, a ação criadora e modificadora da realidade,

A reflexão dos saberes ensinados, nesse sentido, condiciona a relação pedagogia-didática e a tríade ensinar-formar-aprender compõe a situação pedagógica (relação professor-aluno). Ainda que sob uma perspectiva estruturalista, a didática está compactuada com a Pedagogia em três esferas: expressão (relação comigo mesmo, quer seja o aluno ou o professor); referência (relação com o mundo, com as referências do professor, do aluno e do saber); significação (como são construídas as significações do processo pelo professor) (FRANCO, 2008).

Há, conceitualmente, um equívoco na caracterização da pedagogia enquanto apenas um *modus operandi* do ato de ensinar. É ela, afinal, quem condiciona o processo de ensino. Enquanto ciência porém, investiga a ação educativa - enquanto prática teórica e teoria prática – que não termina, em hipótese alguma, em si mesma, mas sim alude à reflexão intencional de no processo pedagógico ao sobrepujar a simples condução ao saber ou tornar o conhecimento como objeto puramente sistematizado (SCHIMED-KOWARZIK, 1983; LIBÂNEO, 2002).

A pedagogia é tida como organizadora do fazer docente e, de acordo com Franco (2008) estabelece um paralelo entre prática educativa e Exercício pedagógico. A atividade educativa tornou-se uma ratificação da não-valorização da pedagogia como ciência. A autora também cita que a educação carrega consigo a esfera da intencionalidade (caráter de competitividade axiológica).

A didática é conceituada por Libâneo (2013) como teoria geral de ensino e generalizadora de processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente, dotada de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, configurando o evocar da relação objetivo-conteúdo, caracterizada pela metodologia. Franco (2014) alça a didática sob uma égide ética, parte da dimensão humana, detentora de um caráter explicativo e projetivo por provocar a geração de respostas novas, sem que esse seja seu único intuito. Essas respostas ou transformação dessas respostas estão substancialmente atreladas à práxis e sua ação

intencional, refletida, indagada, problematizada e dialógica.

A didática depreende o ensino como prática social e suas implicações estruturais, suas ações, decisões e escolhas que transcendem o empírico, mas abarcam valores sociais, morais, tradições escolares, experiências vividas, todas elas condicionadas à reflexão sobre os conteúdos debruçados, à metodologia empregada e que devem ser levados em consideração para a efetivação da relação ensino-aprendizagem, não restringindo à sala de aula o único lócus do processo (CONTRERAS, 1990; LIBÂNEO, 2013; TARDIF, 2014a).

Ao tomar o aluno como centro da ação educativa, Meirieu (1995) aponta a utilização da didática, de forma instrumentalizada, comprometida à missão docente em fomentar os saberes dos educandos, bem como levar em conta suas individualidades. Na mesma direção, Sacristán (1999) condiciona o transcender do senso comum pela autonomia e recuperação dos sujeitos educandos.

Tal encadeamento é amparado pela relação ação-reflexão, reflexão-ação, ação-reflexão-ação, capaz de alterar configurações e propor novas perspectivas. A didática, por conseguinte, não apenas norteia a práxis, ao avocar uma pedagogia crítica-reflexiva, que subverta a lógica aplicacionista e confronte perspectivas tradicionais e conservadoras de ensino, mas é capaz de ressignificá-la, enquanto comprometida com a investigação de sua epistemologia (FRANCO, 2008; PIMENTA, 2014).

A relação dialética entre ação e reflexão é compreendida por Pérez-Gomez (1997) como alicerce do que chama de ações pedagógicas, enquanto objeto abarcada pela práxis e que transcende a simples ação docente em sala de aula. De acordo com o autor, ‘a ação pedagógica não se resume a ações docentes de modo que, se todo o trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo o trabalho pedagógico é trabalho docente’.

Pio (2015) estabelece a práxis como elemento de reciprocidade entre teoria e prática, compreendidas como interdependentes e que refletem as intencionalidades das ações tomadas na sala de aula de maneira efetiva. A prática, desprovida pela reflexão filosófica caracterizada pela teoria, é rebaixada à atividade cega e repetitiva, incorrendo no risco de torna-se ativista. Por outro lado, é plausível conceber a teoria, uma vez desguarnecida pela prática, como um vazio lógico abstrato.

A práxis educativa deve ser enxergada como prática social, que emerge das relações entre homem, mundo, história e circunstâncias, tidas como fundamentais para a transcendência da consciência ingênua à consciência crítica do ser humano,

considerando, também, que a ação de educar está vulnerável ao contexto imprevisível e sua complexidade, que seria sustentada pelo método (FRANCO, 2008; PIO, 2015).

Para Franco (2008), a práxis pedagógica guia a atividade docente e deve prezar pelo estabelecimento de uma intencionalidade. Ter, em suma, consciência do objeto que se quer transformar a partir de uma intervenção planejada e científica para transformar a realidade social do que se quer ensinar. A práxis deve confrontar o homem, de modo que ele confirme sua condição de existência e reorganizar seus saberes pedagógicos.

Konder (1992), por sua vez, dota a práxis como atividade concreta e auto-afirmadora, entrepondo-se às necessárias reflexões, autoquestionamentos e modificações da realidade objetiva de modo a alterá-la. Trata-se, em suma, de fazer do homem sujeito protagonista de seu próprio percurso e desprezar a submissão, a passividade. A práxis educativa, então, é capaz de emergir o homem da categoria de produto para produtor de conhecimento, no entendimento de Jacquard (1988) em um processo denominado construção da humanidade. (FREIRE, 2018).

Freire (2011) aponta a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes e à autonomia do educando, criticidade sobre a teoria e a prática, a estética e ética, o aceitar o novo, o reconhecimento da identidade cultural como algumas das responsabilidades do educador sem perder de vista o compromisso com o formar. Ou seja, dotar o cidadão de capacidades para refletir e assumir sua autonomia moral, evidenciando a interação radical sujeito-meio, considerando esse sujeito como condicionado e não determinado, para que dela emergjam relações de transformação – bem como a problematização crítica destas – travestidas em conhecimento (FREINET, 1998; BECKER, 2001; FREIRE, 2011).

A práxis, por absoluto, compõe o cerne da concepção freiriana de educação e sua Pedagogia Libertária, cuja essência encontra-se na libertação dos seres humanos das amarras que os oprimem e no adquirir da conscientização. A liberdade, assim, só é concebida a medida em que o embate dialético entre ação-reflexão vem à tona – como ato inerente à práxis - e torna-se mote para a tomada de consciência do papel dos seres humanos como sujeitos críticos e, portanto, emancipados (PIO, 2015).

Ao reportar a práxis conceitualmente, é verossímil concatená-la ao processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, descrito por Shulman (1986). O docente fomenta e ressignifica dado conteúdo através e pela prática, sintetizando constantemente um conhecimento para representá-lo em formas outras. Ou seja, é o protagonista na (re)construção desse conhecimento, justamente porque a aprendizagem

e o aperfeiçoamento são mediados pela efetuação da prática educativa.

Sacristán (1999) relaciona o protagonismo dos sujeitos ao desenvolvimento dos saberes docentes por meio da epistemologia da prática, isto é, a construção do conhecimento sob uma perspectiva indissociável entre teoria e prática. Os saberes teóricos propositivos são articulados aos saberes da prática no decorrer das ações e reflexões docentes acerca de sua atuação para mobilizá-los, fortifica-los e ressignificá-los.

Freire (1979; 2011; 2018) aponta a tomada de consciência intencional como tangente à ação docente calcada na relação dialógica, ou seja, que ouça, entenda e respeite o aluno e suas divergências e diferenças. Considera que, para tanto, é fundamental que o docente alcance um determinado nível de consciência, caracterizado por Freire (1979) como transitivo-crítica: nele, o sujeito atinge a causalidade verdadeira dos fenômenos sociais e logra interpretações profundas dos problemas existentes. Torna-se indivíduo que não prima apenas por fazer contatos, mas se relaciona, produz cultura e assimila, de forma aguda, o significado de suas ações e incute, nelas, dada criticidade em meio à realidade posta.

Pressupõe-se, com isso, que o docente tenha superado outros dois níveis de consciência aludidos por Freire (1979): a ingênuo-transitiva, em que o indivíduo até possui capacidade ampla de compreensão e respostas para além do imediato, compreende o passado e vislumbra possibilidades de transformação futuras, mas tem dificuldades em suplantar a ‘cultura do silêncio’ e é ainda passivo quanto ao papel das forças dominantes da sociedade na constituição de sua identidade; e a semi-intransitiva, caracterizada pela incapacidade do sujeito, tido como cognitivamente limitado em se distanciar, objetivar e avaliar a realidade.

Há de se refletir, desse modo, sobre a ausência quase completa da crítica epistemológica que parece induzir professores a desconsiderar a mudança pedagógica; para esses, a docência já basta; não é preciso modificar o *status quo*. Pimenta (2008) atenta que a formação docente não deve se pautar na reprodução de modelos práticos dominantes e da tecnificação do processo ensino-aprendizagem, mas capaz de desenvolver atividade materiais para transformar o mundo natural e social humano.

Para tanto, a figura do professor deve ser edificada ao protagonismo articulador: não como uno detentor do conhecimento, mas sujeito capaz de emergir saberes-docentes para mediar as situações de aprendizagem. Há que se valorizar os processos de reflexão sobre suas ações, trazer à tona suas intencionalidades e propósitos, bem como sua

epistemologia.

Ao confrontar as respostas dos professores e as observações extraídas da observação de sua práxis durante as aulas, é necessário ressaltar a possibilidade, já salientada por Grigoli et. al (2004), de encontrar contradições entre um suposto discurso progressista suplantado por uma prática de ensino que siga preceitos tradicionais, seja pela “força de tradição”, apontada por Pérez-Gomez (1997) ou às condições do contexto escolar (NÓVOA, 1997). Tal prerrogativa sustenta a primordialidade da reflexão sobre a ação e na própria ação e adequação da práxis (TARDIF, 1995, SCHÖN, 2000).

Nessa lógica, Zabala (1998) e Elliott (2000) enaltecem, como um dos modos de desenvolver a prática reflexiva sobre a ação docente, o elucidar de determinado problema prático. A busca por respostas depreende, a priori a decisão, por parte do docente, em adotar estratégias de mudanças que lhe permitam compreender as problemáticas decorrentes de sua prática. A ação, portanto, inicia a reflexão.

A prática reflexiva, segundo Perrenaud (2002), é indispensável ao professor, justamente por pavimentar o trecho que sustenta a reflexão sobre a experiência e a construção de novos saberes e à implicação crítica, no tocante a necessidade de que os docentes sejam protagonistas no debate político sobre educação – para além de questões corporativas e sindicais. O termo reflexão ou “reflexão-crítica” ou “reflexão sobre a prática”, no entanto, está assentada, de acordo com Larrosa (2002), pelo entendimento de que a relação prática e teoria, reafirmada pela práxis, é conferida por uma perspectiva crítica e política de modo a confrontar a educação vista como ciência aplicada, rígida e dependente da tecnificação de recursos e estratégias pedagógicas.

Dessarte, é imprescindível tomar o ensino como prática social complexa, como salientam Contreras (1990) e Pimenta (2014), haja vista a posição dos seres humanos nele como protagonistas, permeáveis à transformação pela (inter)ação entre seus pares em contextos diversos. O ato de ensinar, enquanto social, é político, uma vez que precede a mediação entre valores disseminados por uma sociedade e está comprometido à uma metodologia formativo-emancipatória, amparada pela reflexão que guia à epistemologia da prática docente (PIMENTA, 2014).

A epistemologia da prática pressupõe um estudo sobre a mobilização do conjunto dos saberes durante a prática, levando em conta, para seu melhor entendimento, a abordagem ecológica (DOYLE, 1986). Pimenta (2014) e Tardif (2014a) evocam o debruçar sobre a epistemologia da prática para identificação dos saberes docentes e compreensão das raízes do conhecimento, assumindo que estão não apenas

alicerçados na e sobre a prática, como sugerem Therrien (1995) e Nunes (2001), mas que os conhecimentos, competências, habilidades e aptidões mobilizados no cotidiano são evolutivos, progressivos e ressignificáveis. Aos docentes, cabe o benefício da formação contínua estando os conhecimentos profissionais, bem como os científicos, passíveis de revisão ao longo da carreira.

Para Tardif (2014a), o aprofundamento sobre a epistemologia da prática pedagógica permite o desvelamento dos saberes docentes, de modo a ajudar a identificar e assimilar os produtos de suas integrações durante as tarefas profissionais. Trata-se de investigar como o professor lida com esses saberes, como aplica, incorpora, produz, utiliza e qual a natureza deles e o quanto são preponderantes no discurso de sua identidade profissional, pressupondo, para tanto, um retorno constante à realidade.

“O trabalho não é um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando que os saberes são mobilizados, são (re) construídos. Não há, portanto, sentido em estudar os saberes profissionais sem associá-los às situações reais de ensino. Os saberes e a prática co-existem, uma vez que se correlacionam.”. (TARDIF, 2014, p. 95).

Cabe ressaltar que a definição de saber, por Tardif (2014a), firmada não como uma categoria autônoma do conhecimento, e sim, imbricada em realidades sociais diversas (portanto, complexas), organizacionais e humanas a partir da identidade pessoal docente, sua história de vida, sua pessoa e experiências de vida e supostas relações prévias com os alunos (BORGES, 2003).

Uma das marcas da constituição dos saberes profissionais, segundo Tardif (2014a), é a temporalidade. Os saberes são adquiridos através do tempo sob a égide de três concepções: a primeira delas diz respeito à bagagem docente remetida ao início da imersão pedagógica ainda na infância e, dela, a convergência de conhecimentos anteriores, crenças e certezas sobre a prática docente.

Nesse sentido, Bressan (2014) atenta à importância do período pré-socialização, isto é, infância, adolescência e formação inicial do docente e de que forma se deu a capitalização de habilidades durante a vida e, principalmente, durante a universidade. Ele, por exemplo, tem grandes chances de ter interiorizado práticas pedagógicas anteriores e mesclado às suas crenças pessoais.

Há de se considerar que os diferentes profissionais, especificamente o professor, devem compreender as concepções teóricas que alicerçam sua prática, não como um

modelo finito em suas abstrações, mas como um processo em constante transformação, vulnerável à modificação de pensamentos, que tem por intuito atender a uma realidade escolar que frequentemente transforma-se e é transformada (BRESSAN, 2014).

É cabível alinhar o conceito de concepção e sua relação com o conhecimento, utilizado como uma espécie de filtro validador de natureza cognitiva, obedecendo às leis da evidência e rigorosidade e a crença, compreendida por dada subjetividade e que leve em conta tempo, bem como as perspectivas temporal, histórica, cultura e que não necessariamente, ainda que ratifique o empírico, algo que a concepção confronta. (PONTE, 1992; SILVA, 2009; BRESSAN, 2014).

Silva (2009) define concepção como um processo essencialmente pessoal e construída pela relação dialética entre sujeito e o meio social, ratificada pela atividade mental e que são caracterizadas, segundo Bressan (2014) por um emaranhado de preposições que se apresentam em constante mudança.



Figura 1: Quadro que traduz entrelaçamento entre concepções, conhecimentos e crenças. (PONTE, 1992)

Para Ponte (1992) e Silva (2009), as crenças, por sua vez, constituem as partes pouco elaboradas do conhecimento e assentada em pressupostos subjetivos e pouco consensuais.

Braz (2007) frisa que a compreensão das ações docentes transcende o comportamento evocado pelo professor durante a aula, mas perpassa sobre seus pensamentos, caracterizados pelo modo como pensam, conhecem, representam a realidade educativa, a sua profissão e, por consequência, como solucionam os problemas cotidianos inerentes aos processos interativos de ensino, bem como a construção de suas convicções e projetos de vida. Silva (2009) reforça que a atuação dos professores é dirigida por seus pensamentos, juízos, crenças, concepções e teorias implícitas.

A segunda concepção evocada por Tardif (2014a) no que diz respeito ao impacto

da temporalidade sobre os saberes profissionais está atrelada aos primeiros anos da prática profissional. Situações administradas por tentativa e erro são fundamentais para estruturação da identidade docente e ao sentimento de competência adquirida, nesse processo denominado experimentação.

Larrosa (2002), contudo, diverge do termo e sua funcionalidade ao saber docente ao atentar que o experimento é genérico, simplesmente empírico e previsível. A experiência, por sua vez, é singular, não repetível e propicia ao indivíduo uma única certeza: a incerteza - mote que se configura na heterogeneidade e pluralidade que concebem os saberes profissionais.

Shulman (1986), por sua vez, não enquadra a experiência como forma de conhecimento, mas algo que envolve o raciocínio pedagógico e condição *sine qua non* – ainda que insuficiente – para a construção do conhecimento pedagógico do professor desde que devidamente refletida. Não se trata, portanto, de aprender pela experiência, mas pensando sobre ela, lembrando, recontando, revivendo e, finalmente, refletindo sobre determinado episódio. O edificar de um saber experiencial não se dá pelo desabrochar das experiências, mas da capacidade do sujeito em apropriar-se da própria vida, a partir do que lhe toca, do que lhe acontece, do que realmente lhe afeta e da capacidade em estar receptivo ao risco e a vulnerabilidade (LARROSA, 2002).

Nesse âmbito, Larrosa (2002) atenta para a não banalização do conceito de experiência e sua contaminação por quatro fatores que impedem o regozijar de sua essência: 1) o excesso de informação, visto que as informações desprovidas de impacto sobre o sujeito – sendo, portanto, subjetivas – caracterizam-se em um acúmulo de dados capazes de se travestir em uma espécie de anti-experiência; 2) o excesso de opiniões, decorrente do acúmulo de informações; 3) a falta de tempo e a obsessão pela instantaneidade; 4) o excesso de trabalho que desencadeia no automatismo de ações sem quaisquer reflexões.

A terceira concepção temporal dos saberes profissionais é condicionado, de acordo com Tardif (2014a), pelo processo de vida e suas mudanças inerentes. O ser, enquanto compreendido em sua humanidade, é permeado por transformações e contradições. Heráclito de Éfeso, filósofo grego pré-socrático, tido como pai da dialética ratificou o paradoxo do tempo há 2500 anos: *‘o tempo é como um rio, nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos, em rio não se entra duas vezes no mesmo’* (DIELS & KRANZ, 1951 apud. CARDOSO JÚNIOR, 2005). O homem que volta ao rio que nadara não é o mesmo e tampouco é rio, pois tudo e todos estão em constante

transformação (KONDER, 2012). O docente, em suma, passa por transformações de acordo com fases e mudanças que, por sua vez, ressignificam o modo de socialização e trazem consequências inexoráveis à gestão dos saberes profissionais.

Ao considerar tais perspectivas quanto à temporalidade dos saberes profissionais, é plausível toma-lo também como plurais e heterogêneos. Justamente porque são oriundos de fontes diversas: provém da história de vida e suas intrínsecas transformações, bem como a cultura escolar fomentada por afetos, crenças, experiências e conhecimentos didático-pedagógicos, advindos de programas curriculares, aperfeiçoados no cotidiano de trabalho e relação com seus pares (TARDIF, 2014a).

Assim, Tardif (2014a) explana que os saberes não são unificados em torno de uma disciplina ou conhecimento específico. Um professor mobiliza um repertório de saberes para sua prática docente. Bebe, pois, de diversas fontes. Eclético e sincrético, não deve mobilizar uma teoria específica ou uma concepção unitária de prática, mas compreender a complementariedade epistemológica de diferentes teorias pedagógicas e abordagens de ensino em torno de um conteúdo.

Nesse sentido, os saberes profissionais também são heterogêneos e heterônomos, porque, em cada ação durante a aula, o docente busca atingir objetivos vários ao tomar como base a individualidade biológica e epistemológica, bem como as necessidades e particularidades de cada aluno, usufruindo de motivações e interesses deles e não as instituídas em sua própria trajetória escolar. O modo de atingir aluno X é diferente do aluno Y, ainda que os objetivos de ambos sejam comuns, mas esse “atingir”, em muitas ocasiões, precisa ser executado de forma simultânea. Há de se controlar, motivar, entender, organizar tarefas, induzir reflexão e concentração em atividades. Essa trama dinâmica que constitui a relação professor-aluno está assentada pela capacidade docente em revisar constantemente seu repertório de saberes por meio da reflexão, de modo a conservar sua sensibilidade pedagógica (DOYLE, 1986; TARDIF, 2014a).

Tardif (2014a) faz uma analogia da caixa de ferramentas de um artesão: a caixa de ferramentas caracteriza dada unidade programática decorrente da mobilização de saberes e seu enquadramento. Dentro da caixa, existem diversas ferramentas que constituem recursos concretos a serem utilizados na prática. O docente pode utilizar esta ou aquela ferramenta para determinada situação. Ou as duas ao mesmo tempo. Ou, de repente, uma outra e depois outra. Mas elas estão lá, ao seu dispor, prontas para serem manejadas. Como os saberes dos professores, elas estão a serviço da ação para assumir seu significado e utilidade, ainda que elas, por si só, nada fazem ou dizem sem contato

com o artífice (GAUTHIER, 2013).

Os saberes profissionais são personalizados e estruturados, sendo incoerente reduzir o docente a um objeto de cognição, ainda que disponha, obviamente, de um importante sistema cognitivo, sobretudo, para efetivação de sua práxis. São, entretanto, seres humanos, dotados de emoções, detentores de uma história de vida que calcam cultura e personalidade, capazes de apropriar, incorporar e subjetivar conhecimentos a partir de experiências prévias e do contexto de trabalho (CARTER, 1990; TARDIF, 2014a).

Por fim, Tardif (2014a) atenta que os saberes profissionais carregam a marca do ser humano. Há, pois, que levar em consideração de que a profissão docente é, fundamentalmente, dependente da interação humana. Tomar em conta que o professor está de corpo presente em suas tarefas profissionais, estando a personalidade desse professor, destarte, está latente no desenvolver e executar de suas tarefas, uma vez absorvidas pelo processo de trabalho. Não se trata apenas de um processo interativo de mediação, mas do principal processo de mediação que permite entender a relação que os próprios docentes fazem entre competências profissionais e as próprias preferências, talentos pessoais e habilidades naturais durante a prática educativa (TARDIF & LESSARD, 2000).

2.1.2 Implicações práticas

As pessoas que dependem da interação no âmbito profissional devem contar, sobremaneira, consigo mesma – recursos, capacidades pessoais, experiências, força e controle mental. A prática educativa não está assentada somente por conhecimentos técnicos, objetivos e concretos, portanto. O ato de ensinar é permeado por uma multiplicidade de incumbências e ações sociais, edificantes para a formação do ser humano e construção das relações considerando não apenas os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, compreensão dos meios em que professores e alunos estão inseridos, mas a fluidez da prática, como ato preponderante para expressão de ideias, valores e hábitos pedagógicas (ZABALA, 1998; PIMENTA, 2008; BRESSAN, 2014).

A prática educativa pressupõe interação, considerando o processo de formação expressado em uma relação dialógica. Há de se ter, portanto, um respaldo metodológico, isto é, organização e planejamento dos conteúdos e objetivos de uma aula que permita a reflexão e a transformação do saber; e didático, de modo a aplicar o método, colocar

em ação a metodologia prévia para garantir o saber pedagógico, coadunando todo o processo de ensino. (TARDIF, 2008; LIBÂNEO, 2013; BRESSAN, 2014).

Tardif (2014b) ainda trata a prática educativa como uma das categorias fundamentais da atividade humana, dotada de valores tão significativos quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política e complementa: “*ensinar é entrar numa sala e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações*” (TARDIF, p.167, 2014b).

Não obstante, a prática educativa, também está vinculada a elaboração de reflexões atreladas ao como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar e porque ensinar, tomando como base o sujeito que aprende, de como ele lida com esse processo, as necessidades que possui e o contexto em que está inserido, ou seja, sua individualidade e assimilação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002). Eis, portanto, a importância de se aferir e avaliar as experiências de aprendizagem.

A discussão sobre o entendimento dos conceitos acerca dos saberes docentes e sua relação com a epistemologia da prática perpassa tanto pela concepção ecológica de Bronfenbrenner (2002), ao notabilizar a interação pessoal e seus desdobramentos contextuais sobre a relação entre o indivíduo em desenvolvimento e o meio ambiente, quanto pela complexidade eco-organizadora de Morin (2011) ao entender a articulação do conhecimento como guiada pela educação enquanto processo de desenvolvimento humano, regida pelo indissociável eixo intelecto-afeto e a relação profunda e íntima de meio ambiente e indivíduo, cujas ações estão sujeitas ao risco de transformações, sem a garantia de que suas intenções sejam livres de intervenções desse meio. (BRONFENBRENNER, 2002; GALVÃO FILHO, 2011; MORIN, 2008; 2011).

Os saberes são construídos a partir do momento em que carecem de mobilização e os gatilhos, para tanto, provém do contexto. É a situação quem ditará os saberes – quais, como, quando e por quê – no que Giddens (1987) chama de “contextualidade dos saberes profissionais”. O contexto determinará a mobilização de saberes, ou seja, a busca pela caixa de ferramentas e, em seguida, a procura pelas ferramentas, dentre as que disponho, para solucionar dada questão.

Assim, cabe ao docente oportunizar o emergir de um ambiente de aprendizagem adequado ao contexto educacional, levando em consideração sua própria humanidade e, sobretudo, a dos alunos. Para tanto, a sistematização de propostas pedagógicas apropriadas passa pela compreensão e reflexão da práxis, isto é, uma gestão pedagógica

entre teoria e prática norteadas por uma intencionalidade, bem como a mobilização dos saberes docentes profissionais, por sua vez, ponderada pela constituição epistemológica do professor.

Ao estudar, refletir e discutir possibilidades de oferecer um novo sentido ao próprio conhecimento e suas origens, é possível, até mesmo, pensar o contexto docente, suas exigências a partir do jogo e sua consonante sistêmica e complexa, rodeada por interações, imprevisibilidades, atitudes assimilativas e a busca por um engajamento à atividade educativa e no sentido funcional emanada ao ambiente de aprendizagem que tenha potencial transformador, suplantando concepções tradicionais de ensino (FREINET, 2004; ILLERIS, 2013; SCAGLIA & FABIANI, 2017).

2.2 *As epistemologias da prática pedagógica*

As teorias do conhecimento, especificamente na Educação tem sido, há décadas, alvo de estudos para a obtenção de respostas que desvendem a origem do conhecimento e o processamento de informações que respaldam a fomentação de teorias, conceitos e a resolução dos múltiplos problemas a que os indivíduos estão sujeitos enquanto seres que pensam e agem.

À ciência que trata, de maneira crítica e reflexiva quanto a origem do conhecimento, deu-se o nome de epistemologia (DUTRA, 2002; ARANHA, 2009). Dutra (2002) explicita, ao se distanciar de concepções tradicionais, a dialógica relação entre aprendizagem e conhecimento – este sendo resultado do processo do primeiro termo, que, por sua vez, está associado à modificação de ações e comportamentos mediante o pré-estabelecimento de esquema ou programas.

Entendendo que a epistemologia da prática profissional contempla o estudo do conjunto dos saberes (conhecimentos, competências, habilidades e aptidões) utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas, é plausível inferir que uma das prerrogativas conceituais da epistemologia está em aludir esses saberes e ajudar a compreender os produtos de suas integrações durante as tarefas profissionais (TARDIF, 2014a). Trata-se de investigar como o professor lida, aplica, incorpora, produz e utiliza o conhecimento, bem como conferir o quanto são preponderantes no discurso de sua identidade profissional e quais são suas naturezas.

Evocam-se, assim, três tendências epistemológicas que ditam a fundamentação às respostas da investigação: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. (PIATELLI-PALMARINI, 1978; MIZUKAMI, 1986; ARANHA, 1996; FREIRE, 1996; ROSA,

2002; BECKER, 2003; MANTOVANI DE ASSIS, 2010; SCAGLIA, et. al., 2014). Mizukami (1986) co-relaciona as teorias epistemológicas às abordagens de ensino interpretando, de modo sistemático, áreas do conhecimento que influenciam, de maneira evidente, preceitos paradigmáticos nos processos de ensino – didática, metodologia e intervenção (MOREIRA, 2011).

Para tanto, toma-se como sustentáculo teórico o quadro desenvolvido por Scaglia & Reverdito (2016), que a partir da interpretação do estudo as teorias do conhecimento pedagógico desenvolvidas por Saviani (2008), Libâneo (2009) e Suhr (2011), fornece uma instigante fotografia pedagógica que permite relacionar as raízes epistemológicas que sustentam as ações didático-metodológicas o estado vigente das metodologias de ensino dos esportes.

Ainda que sejam plenamente passíveis de associação às teorias epistemológicas, nem as abordagens de ensino, tampouco as teorias de aprendizagem (MOREIRA, 2011) esgotam-se em si mesmas e nem na conexão com as teorias epistemológicas de modo definitivo. Trata-se apenas da organização didática de ideias e pressupostos que sustentam o pedagogo durante a ação didática.

Teorias do conhecimento (ARANHA, 2006)	INATISMO	EMPIRISMO	INTERACIONISMO					
Abordagens do ensino (MIZUKAMI, 1986)	ABORDAGEM NATURALISTA e TRADICIONAL	ABORDAGEM TRADICIONAL + ABORDAGEM COMPORTAMENTAL	ABORDAGEM HUMANISTA	ABORDAGEM COGNITIVISTA	ABORDAGEM SÓCIO CULTURAL		ABORDAGEM SISTÊMICA/ECOLÓGICA (obs: não faz parte dos estudos de Mizukami, contudo é uma importante abordagem contemporânea)	
Teorias Pedagógicas (SAVIANI, 2003; LIBÂNEO, 1990)	TRADICIONAL (J. F. Herbart)	TECNICISTA (Skinner)	ESCOLA NOVISTA (NÃO DIRETIVA) (Carl Rogers)	ESCOLA NOVISTA (DIRETIVA) (Anísio Teixeira, Piaget, Montessori)	LIBERTADORA (Paulo Freire)	LIBERTÁRIA (anarquismo) Movimento da Escola Moderna (Escolas democráticas)	HISTÓRICO-CRÍTICA (Saviani, Libâneo)	Necessita de mais estudos
Teorias da Educação (SAVIANI, 2003; LIBÂNEO, 1990)	TEORIAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO (LIBERAIS)			TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO (PROGRESSISTAS)			Necessita de mais estudos	
Pedagogia do Esporte (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014)	ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO DOS ESPORTES		NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO DOS ESPORTES					
	METODOLOGIA TECNICISTA DE ENSINO DOS ESPORTES		METODOLOGIA INTERACIONISTA DE ENSINO DOS ESPORTES					

Figura 2: Das teorias do conhecimento às metodologias de ensino do esporte (SCAGLIA & REVERDITO, 2016)

2.2.1. Inatismo

As ideias inatas procedem da corrente filosófica racionalista, que tem René

Descartes¹, um de seus grandes expoentes. Das indagações de Descartes sobre a capacidade humana em conhecer a verdade, evocou-se o Racionalismo, cuja doutrina axiomática afirma que a formação da inteligência de um indivíduo está ligada à sua capacidade em manifestar conteúdos mentais (ARANHA, 1996; DUTRA, 2010).

O pensamento cartesiano infere que a realidade do espírito – e não a realidade do mundo - e a subjetividade, denotada pela existência de uma divindade – são os grandes motes para explicar a apreensão do conhecimento. O termo inato, inclusive, indica ‘o que nasce com o sujeito’. O indivíduo exterioriza um conhecimento, tido como presente divino e, portanto, internalizado a priori, desconsiderando os elementos advindos da experiência sensível (ARANHA, 1996). A razão, desse modo, é central no processo de aquisição do conhecimento, uma vez que precede toda e qualquer experiência e sua manifestação pelos órgãos sensoriais (LIMA, 2013).

O indivíduo, para chegar a verdade, deve ter o pensamento conduzido de forma metódica e usufruir, fundamentalmente, do recurso da dúvida, de modo que a alma, enquanto locus do intelecto, da individualidade e separada do corpo, desabroche e ofereça as respostas necessárias (ARANHA, 1996). Ao pensar, justamente, a separação entre mente - objeto pensante, que contempla e reflete o mundo – e corpo, enquanto coisa não-pensante e mecânica – o pensamento cartesiano, por meio do dualismo psicofísico, escancara a decomposição do pensamento e a dicotomia de mundo: são desagregados o saber como e o saber quê, a teoria e a prática, a ciência pura e a ciência aplicada, o espírito e a matéria, os processos de aprendizagem (ARANHA, 1996; DUTRA, 2002; MORAES, 2010).

2.2.2. Empirismo

A teoria do conhecimento intitulada Empirismo nega, de modo a herança genética como um fator determinante para a aprendizagem. O empirismo busca explicar a aquisição do conhecimento, fundamentalmente, por meio das experiências sensoriais vividas e que deixam impressões gravadas na mente humana em formato de inteligência (FREIRE, 1996). Põe-se, assim, em uma posição diametralmente oposta à teoria do conhecimento inatista. A razão e o sujeito são colocados em segundo plano em favor da experiência e do objeto como propulsores do conhecimento (ARANHA, 1996)

¹ René Descartes (1596-1650) foi filósofo, matemático francês e criador do pensamento cartesiano

No campo pedagógico, Francis Bacon², um dos grandes críticos das ideias inatas, vistas como estéril e dedutivista, condicionou o desenvolvimento integral do indivíduo à vivência e contato concreto com o mundo (PEREIRA, 2017). A sensação, enquanto modificação mental através dos sentidos, e a reflexão, entendida como percepção da alma sobre a realidade, sustentam a construção das ideias humanas (ARANHA, 2006).

John Locke³, notável teórico empirista, considerou a alma análoga à uma tabula rasa: vazia, sem impressões, que será escrita à medida em que o indivíduo adquirir experiências. A etimologia do termo empirismo, inclusive, tem referência à palavra grega *empeiría* - em português, experiência. A concepção de experiência nesse caso, entretanto, se difere substancialmente do conceito aludido por Larrosa (2012), associado às paixões.

Aos empiristas, experiência é sinônimo de vivência e impulsiona o positivismo, aludido por Antonio Comte no Século XIX, corrente filosófica que, além de rejeitar a incerteza, reduz os fatos ao palpável, ao real aos olhos e que pode ser provado pela experimentação (ARANHA, 1996).

Sob a perspectiva empirista, portanto, o conhecimento provém do meio externo para ser transformado em conteúdo mental *a posteriori* em função do conceito de primazia do objeto. Nele, objeto, o conhecimento está impregnado, restando ao indivíduo incorporá-lo por meio da descoberta e assumindo-se como sujeito receptor de conteúdos mentais, transmitidos por alguém que passara, algum dia, pelo mesmo processo (ARANHA, 1996).

2.2.3. *Interacionismo*

A teoria do conhecimento interacionista sublinha o intercâmbio do ser humano com o meio, de modo a considerar a interação social como fator preponderante para formulação do conhecimento e sustentação de abordagens de ensino que primem pela reflexão dos processos pedagógicos em detrimento do conhecimento engessado e verificado apenas a partir do produto final bruto entregue aos receptores. (PIATTELLI-PALMARINI, 1978; MIZUKAMI, 1996; FREIRE, 1996; BECKER, 2003; ARANHA, 2006; MANTOVANI DE ASSIS, 2010; SCAGLIA, et. al., 2013; et. al., 2014; 2016).

² Francis Bacon (1561-1626) foi um político, filósofo, cientista, ensaísta britânico e tido como fundador da ciência moderna.

³ John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês, icônico representante do empirismo.

Destarte, é plausível assumir que o Interacionismo, na medida em que considera o conhecimento como pessoal, não-linear, e dinâmico, não está fundado em características do Inatismo ou do Empirismo, representando, sim, uma tentativa de superação de ambas as teorias epistemológicas (ARANHA, 1996).

As relações entre sujeito-objeto, homem-mundo e professor-aluno passam por ressignificações, de modo a considerar a interação entre esses polos como preponderante ao ato de conhecer, compreendido por um caráter sistêmico, auto organizativo e móvel, suplantando a estrutura dicotômica e unilateral posta (ARANHA, 1996; BECKER, 2008). Rompe-se o paradigma epistemológico tradicional, validada por crenças e valores admitidas pelo senso comum, em favor da ascensão do paradigma emergente (KUHN, 2013).

2.2.4 *Pedagogia naturalista*

Do inatismo emana a abordagem naturalista de ensino, cujos preceitos são congruentes ao pensamento filosófico racionalista (ARANHA, 2006). Tal abordagem ampara-se precipuamente, no determinismo. O indivíduo, assim é dotado por características naturais, isto é, impulsionado pela organização genética, que impõe certas estruturas necessárias e irreduzíveis para a compreensão do mundo, concebidos já no nascimento. Segundo essa corrente epistemológica, o amadurecimento biológico e a bagagem hereditária, bem como a aplicação de estímulos corretos nos momentos oportunos valida a seleção natural que diferencia os talentosos dos não talentosos (DALBOSCO, 2012; PERES, 2014).

Considera-se no processo de ensino, pois, a transmissão de verdades absolutas pelo professor aos alunos sem necessidade de que sejam interpretadas criticamente ou constatadas por experiências a priori, enrijecendo o comportamento humano livre e criador (ASSIS, 2010). Nela, o conhecimento é atingido pela razão pura e dependente do processo de maturação e reestruturação do campo perceptivo dos indivíduos (FRANCO, 1997).

O professor, dono da razão, assume o papel de mero descobridor de talentos, cuja função passa por diferenciar os talentosos dos não talentosos (SCAGLIA, et. al., 2014). Ele é o responsável por promover insights e enfatizar, por meio do verbalismo, cópias figurativas da realidade para o despertar do raciocinar dos alunos (FRANCO, 1997). Pedagogicamente falando, não haveria muito a ser feito com os que não foram premiados com a dádiva.

2.2.5 *Pedagogia tradicional*

A abordagem pedagógica tradicional está fundamentalmente assentada em princípios que regem a pedagogia liberal e seu caráter não-crítico. A escola e o professor devem guiar a preparação intelectual, moral e física dos indivíduos para que assimilem conteúdos sem necessariamente questioná-los e assumam os papéis sociais que lhes cabem em uma sociedade capitalista, em consonância a suas aptidões individuais (LIBÂNEO, 2009; SUHR, 2011).

Freire (2011) utiliza a metáfora do depósito bancário para exemplificar a lógica da abordagem tradicional de aprendizagem, regada pelo Empirismo: o aluno, enxergado como um ser desprovido de conhecimentos, vazio, constitui-se pelo depósito, não financeiro, mas de conhecimentos aplicados pelo professor sem que necessariamente ocorra interação, sendo, desse modo, estritamente funcionalista.

Ao conceber a educação como produto, a abordagem tradicional tem como escopo os processos de adequação e civilização de indivíduos em prol da manutenção do *status quo* social (MIZUKAMI, 1986). Uma vez centrada em questões técnicas, centra suas preocupações no ‘como’ transmitir conhecimento, não se atendo aos seus ‘quês’ e ‘por quês’, sustentado pela neutralidade científica e desinteresse crítico (SILVA, 2017a).

O ensino é resguardado pelo controle disciplinar e imperialismo professoral a partir do governo e a instrução (MORGADO, 1995). O aluno é um ser passivo, que não pergunta, mas executa e reproduz conteúdos determinados pelas autoridades superiores, tidos como verdades absolutas e inquestionáveis.

Prima-se, na abordagem tradicional, pelo acúmulo e generalização de informações de produtos pré-concebidos, integrantes de uma cultura universal como meio de ratificar o sucesso pedagógico (MIZUKAMI, 1986; SUHR, 2011). A relação entre a funcionalidade do conteúdo e o desenvolvimento infantil é ignorada, bem como as individualidades de cada sujeito.

Há, em suma, uma supra valorização do que é palpável e centralização da aula no professor, tido como um agente controlador que, por supostamente saber mais e possuir maior vivência, transmite conhecimentos. Os alunos, inexperientes, entregam-se ao automatismo e à formação de hábitos estereotipados, desprovidos de criticidade, sendo assim, artificiais (MIZUKAMI, 1986).

A relação entre professor e aluno é vertical, expositiva e preza pelo caráter

cumulativo do conhecimento humano. Tal processo é caracterizado também pela fragmentação dos conteúdos, selecionados e organizados de maneira lógica, e não concebe diferenças no ritmo de aprendizagem de um aluno para o outro. (MIZUKAMI, 1986; SCAGLIA, et. al., 2014).

Cabe ressaltar que a abordagem tradicional pode tanto flutuar pelo procedimento pedagógico empirista, no sentido de evocar ao aluno dados e sensações provenientes da experiência e da confirmação palpável, como também abriga o procedimento inatista, que não requer demonstração empírica e argumentativa. Evidência de que os princípios e as abordagens de ensino *sui generis* são passíveis de associações complementares.

2.2.4 Pedagogia comportamentalista

A teoria empirista dá azo também à pedagogia comportamentalista ou behaviorista de ensino, alicerçada pela psicologia comportamental, evocada por Skinner⁴ (1983): o ser humano, tido como produto do meio, permanece manipulável, tangido pela lógica positivista (MIZUKAMI, 1986).

O conhecimento é enxergado como um objeto a ser descoberto, não concebido a partir da função interna do organismo, mas procedido de comportamentos observáveis e mensuráveis: uma vez presente no mundo externo, é programado para ser reproduzido sem criticidade (MOREIRA, 2011).

Há forte crença no objetivismo epistemológico, isto é, na influência da realidade externa para o campo individual (GROOM, et al. 2016). Ignora-se qualquer associação à concepção inatista em favor de comportamentos adquiridos ao longo da vida e suas consequências (DUTRA, 2002).

Os princípios pedagógicos do comportamentalismo tem base na promoção de reforços positivos ou na inibição de comportamentos indesejáveis, manifestados, respectivamente, na forma de recompensa ou punição, tendo em vista, a modelação de determinada conduta (FRANCO, 1997).

A aprendizagem, portanto, é resultado da formação mecânica de associações simples em ideias complexas a partir do condicionamento entre hábitos, ideias, estímulos, respostas, modificações de desempenho com dado ambiente (FRANCO, 1997; RIES, 2003).

Cabe destacar a proeminência do behaviorismo radical, evocado por Skinner (2006), na abordagem pedagógica comportamental em relação ao behaviorismo

metodológico, corrente esboçada por John Watson⁵ no início do século XX ou o comportamentalismo clássico, de Ivan Pavlov⁶: o ser humano adquire repertórios de acordo com o desenvolvimento do contingenciamento de reforços operantes e seu comportamento é dirigido não por estados mentais mas por condições externas e consequências selecionáveis (MATOS, 1995; LIRA, 2006).

Swaim (1972) destaca a manipulação de estímulos ao ambiente para controlar mudanças desejáveis pelo professor aos alunos. Ao entender que o comportamento humano é um conjunto de reações do organismo aos fatores externos, o docente ratifica seu papel de elo entre a verdade irrefutável, sobre os estudantes, autômatos, por meio de técnicas que maximizem condutas ambicionáveis (FRANCO, 1997).

Na pedagogia comportamentalista, os alunos são avistados como “tábula rasa”, isto é, passíveis de aprendizagem sob um ritmo uno e padrão. Ignora-se o fato de que os indivíduos, em um mesmo ambiente ou não, possuem diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas e, por consequência, a possibilidade da transformação do *status quo* em favor de uma instrução programada, técnica e impessoal de ensino, alinhada ao sistema produtivo (LIRA, 2016).

O autoritarismo, que marca a relação entre professor e aluno na abordagem pedagógica tradicional, é substituído, pois, pelo pragmatismo tecnicista, ainda que os afetos permaneçam minimizados: os conteúdos são transmitidos de modo fragmentado, cabendo ao docente o papel de treiná-los, no sentido de estabelecer comportamentos terminais, a partir, por exemplo, do estímulo ao prêmio ou práticas punitivas. O ambiente é moldado através da instrução e do método e a avaliação é o produto final entre objetivos pretendidos (treinados) e os alcançados. (FRANCO, 1997; SUHR, 2011).

Na década de 1970, Bandura (2008) ofereceu uma nova roupagem à pedagogia comportamentalista a partir da estruturação de uma teoria, denominada Aprendizagem Social. Nela, o processo cognitivo norteia a aprendizagem, fundamentalmente, pela experiência direta do indivíduo com o mundo e ação humana está condicionada ao determinismo recíproco, advindo da interação entre indivíduo, ambiente e comportamento (CLONINGER, 1999; THOMAS, 2016).

⁵ John Broadus Watson (1878-1958) foi um psicólogo estadunidense, considerado pai do behaviorismo.

⁶ Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) foi um fisiologista russo conhecido principalmente pelo seu trabalho no condicionamento clássico.

Assim, o indivíduo não deixa de ser influenciado pelos fatores ambientais, contudo, suas características internas e, sobretudo, sua capacidade em oferecer significado cognitivo a partir da observação de comportamentos de outrem, conferem-lhe dado protagonismo na modelação desses comportamentos, oculto no behaviorismo tradicional (THOMAS, 2016).

A reprodução de comportamentos – inclusive motores - em suma, provém de motivações intrínsecas, condicionada pelos afetos despertados, e pela capacidade sensorial do indivíduo para retê-los, e, em seguida, estruturá-los, através da memória, sem que dependam exclusivamente do contingenciamento de reforços e punições para externalizá-los (CLONINGER, 1999; FEIST, 2008).

2.2.7 *Pedagogia tecnicista*

Fortes traços das abordagens de ensino ligadas ao Empirismo são sustentadas pela por uma corrente pedagógica tecnicista, em demasia influente no período em que o Brasil, de modo específico, esteve sob regime militar no Século XX. Respalhada substancialmente pelo positivismo, tem como prerrogativas a racionalização, objetividade, organização, ciência e produtividade – elementos consoantes aos modelos do sistema de produção capitalista (SAVIANI, 2010).

Concatenado ao sistema produtivo capitalista, o tecnicismo educacional realça o observável e o palpável. Trabalha com a ideia de mudanças de comportamento pelo treinamento – em clara alusão à pedagogia comportamentalista – com o intento de desenvolver, sobre os indivíduos, atitudes, conhecimentos e habilidades estereotipadas voltadas à máquina do sistema social global (MATUI, 1995; LIBÂNEO, 2009).

A escola, sob a perspectiva tecnicista, assume uma mentalidade empresarial com vistas à eficiência e produtividade a partir da organização e operacionalização dos objetivos pedagógicos. Para tanto, são reforçadas práticas analíticas, repetições e instruções programadas, de modo a garantir, de forma dogmática, determinados hábitos aos alunos, vistos como ideais à ordem social vigente, minimizando possíveis interferências subjetivas (RICHTER, 2000; SAVIANI, 2010).

Ao professor, cabe o papel de aplicador dos materiais instrucionais, cujos conteúdos, super-simplificados, são desenvolvidos por especialistas e embutidos em manuais de ensino, ou programas que possibilitem o uso de recursos tecnológicos: acaba, em suma, “desintelectualizado” e mero mensageiro do conhecimento, enxergado como propriedade (ARANHA, 2006). O docente, além do mais, acaba submetido à

replicação de um processo alienador, na qual ele próprio é acometido: a prevalência do método, das competências técnicas e do aprender a fazer, que culminam no não aprofundamento do conhecimento, desaparecimento de sua autoridade pedagógica e inofensividade política (MORGADO, 1995; MORAES, 2003; SAVIANI, 2010; SUHR, 2011).

Para atender aos pressupostos do sistema produtivo globalizado, entretanto, o tecnicismo tem sofrido mutações substanciais nas última décadas em seu *modus operandi*. A burocratização e o parcelamento de tarefas e funções pedagógicas, típicas do taylorismo, são deixadas de lado em favor do toyotismo, que prega respostas imediatas e flexíveis às variações da demanda mercadológica (GOUNET, 1999; SAVIANI, 2010).

Frente à crescente exigência profissional em direcionar que o indivíduo possua, ao mesmo tempo, uma visão holística e seja autônomo, o tecnicismo do Século XXI (ou neotecnicismo), assume uma nova configuração, afinando-se ao neoprodutivismo, sem perder de vista a formação de mão-de-obra como funcionalidade-mor da educação (SAVIANI, 2010; SUHR, 2011).

Evoca-se, desse modo, uma pedagogia dirigida à competências. Ainda que a memorização conteudista seja relativizada, o conhecimento é relegado e esvaziado. O fim educacional concentra-se no desenvolvimento de aptidões necessárias para resolução de problemas em nome da maximização da eficiência, cabendo ao indivíduo – e não mais ao Estado – a responsabilidade pela própria formação, guiado pela competitividade, empregabilidade e aos interesses do sistema produtivo (SAVIANI, 2010).

2.2.8 *Pedagogia humanista*

Do interacionismo emerge a abordagem humanista de ensino que converge ao sujeito holístico, priorizando relações interpessoais e a liberdade (ROGERS, 2009). Com ela, rompe-se, em meados do Século XX, o paradigma acrítico de ensino ao consolidar o caráter antagônico do interacionismo em relação as ideias inatistas e, sobretudo, empiristas e não se postular como um meio-termo de ambas.

A abordagem pedagógica humanista enfatiza o indivíduo, em sua atribuição de educando, como protagonista na elaboração de seu próprio conhecimento, tido como inerente à atividade humana (MIZUKAMI, 1986). Não existem, a priori, modelos e regras a serem seguidos, de modo que as individualidades biológica e intelectual sejam

respeitadas, contrapondo a universalização presente em abordagens ligadas ao empirismo e inatismo.

O professor deixa de ser visto como mero transmissor de conhecimentos e modelador de comportamentos para vestir a carapuça de agente ativo na criação de condições que orientem a aprendizagem no ambiente escolar, tomando como base as experiências de seus alunos para elaboração de conteúdos. Os educandos, desse modo, são alçados ao centro do processo da aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

A ação docente passa a estar norteada pela facilitação de oportunidades ao aluno para (re) criar a si mesmo de acordo com suas características, potencialidades, capacidades e objetivos. Nele, o indivíduo deve ser estimulado à autodescoberta, compreendendo, por exemplo, suas necessidades pessoais, categorizadas por Maslow (1970) na seguinte ordem de importância: fisiológica, segurança, pertencimento, auto-estima, cognitiva, estética, auto-atualização e autotranscendência (COULTER, et al, 2016).

Rogers (1969) realça a importância das relações interpessoais e a valorização dos afetos nos baldrames da aprendizagem centrada no aluno. O professor deve ser um especialista em relações humanas e se ater às estratégias que confirmam liberdade ao indivíduo na fomentação de seu conhecimento e na gerência de sua relação com o mundo real (OLIVEIRA, 1985).

O conteúdo é, assim, meio – e não mais fim – com vistas ao desenvolvimento intrínseco e crescimento pessoal, permeado por princípios filosóficos, como identidade e valores individuais (OLIVEIRA, 1985). O ato educativo, em suma, adquire um caráter terapêutico ao vislumbrar uma aprendizagem pautada na aceitação psicológica: as vivências do indivíduo instigam sua percepção de mundo e, por consequência, as possibilidades de modificação por ele mesmo.

2.2.9 Pedagogia construtivista

A abordagem pedagógica construtivista carrega também preceitos interacionistas. Prioriza, contudo, o ato de conhecer, os processos cognitivos do aluno – memória, percepção e intuição – e sua relação com o meio tomando como base a psicologia da aprendizagem. A construção do conhecimento não ocorre de maneira isolada, é sim, resultante da interação entre experiência sensorial e razão, indissociáveis (KAMII, 2010).

Ao buscar cientificamente explicações sobre a aprendizagem humana, Jean

Piaget, biólogo suíço que transitava entre a filosofia e psicologia evocou, durante grande parte do século XX, a relação entre trabalho em níveis operatórios ao estágio de desenvolvimento do aluno e de desenvolveu, sob os princípios cognitivistas, a teoria da Epistemologia Genética, inter-relacionando afetividade e aprimoramento mental do indivíduo (PIAGET, 1976).

Esse preceito piagetiano indica que o diálogo entre indivíduo e meio está sustentado por um estado de consciência e uma organização de esquemas cognitivos que incorporam, a priori, uma interação adaptativa, seguida dos processos de assimilação e acomodação – opostos, porém, complementares (PIAGET, 1976, 1996; 2012; LIRA, 2016). A assimilação pressupõe a interpretação da realidade externa através de significados já existentes na organização cognitiva. A acomodação, por sua vez, é responsável por sancionar a alteração desses significados frente aos esquemas anteriores (ARANHA, 1996; FRANCO, 1997).

A abordagem pedagógica construtivista pode ser, enquanto regida pelos princípios filosóficos e pedagógicos cognitivistas, entendida como contraponto substancial ao mentalismo proeminente na abordagem pedagógica comportamental, na medida em que elucubra a capacidade criativa do indivíduo, enquanto construtor de sua estrutura cognitiva, para além do processo de estímulo-resposta (MOREIRA, 2011).

A aquisição do conhecimento, portanto, procede tanto dos processos mentais superiores quanto da capacidade do indivíduo em integrar, processar e interpretar informações através de sua interação com o meio, considerando que, entre o estímulo e o objeto há um ser pensante (LIRA, 2016).

Piaget, assim, emprega elementos referentes ao Inatismo, não desconsiderando os conhecimentos inerentes ao aluno, e ao Empirismo, concebendo também as informações e influências externas sobre ele. O que não significa inferir, todavia, que não tenha havido um rompimento epistemológico com as outras teorias de ensino, justamente pela admissão de que o conhecimento é resultante das interações do sujeito com o meio, levando em conta as condicionantes hereditárias, sociais e culturais de ambos (ROSA, 2002).

O aluno, sob esse ponto de vista, não é passivo e o professor, tampouco um simples reprodutor de conteúdos. O conhecimento é construído pela interação de ambos, entremeada pelas etapas cognitivas do indivíduo e sua capacidade de descoberta: um todo que se (re) organiza a cada nova ideia assimilada (FRANCO, 1997; ARANHA, 1996). A intervenção pedagógica, portanto, está pautada na criação de condições

favoráveis, por meio de ações educacionais, com o objetivo de desenvolver a atividade mental construtiva do aluno e promover a capacidade em conferir significado em sua aprendizagem (SALVADOR, 1994).

2.2.10 *Pedagogia escolanovista*

É importante situar que tanto a abordagem pedagógica humanista quanto a construtivista são permeadas pela ascensão de uma corrente pedagógica denominada Escola Nova (SUHR, 2011). Ambas, ao romperem epistemologicamente com o método tradicional e tecnicista, enfatizam em demasia o processo em detrimento do conteúdo (SAVIANI, 2008).

O movimento da Escola Nova – ou Escola Renovada - irrompe no final do Século XIX, chegando com força ao Brasil nas primeiras décadas do Século XX, como representação de um esforço da burguesia com vistas à democratização consentida do conhecimento. Houve o entendimento, por parte das classes dominantes, de que o proletariado carecia de uma formação básica para lidar com as crescentes exigências mercadológicas. Para tanto, os caminhos da aprendizagem deveriam ser ‘suavizados’, abrindo margem à cultura como elemento fomentador do desenvolvimento das aptidões individuais, psíquicas e integrais do aluno - contrapontos à tecnificação do ensino (ARANHA, 1996; LIBÂNEO, 2009).

O ideário escolanovista contempla a junção de correntes filosóficas que declinam o conhecimento contemplativo e teórico em nome da prática experiencial. William James explanou o pragmatismo, entendendo a verdade como mutável e nada definitiva, situando o útil como preponderante à satisfação das necessidades materiais e desenvolvimento integral do homem (ARANHA, 1996). A partir do pragmatismo e valorização da educação pela ação, John Dewey⁷, ferrenho opositor do intelectualismo e da memorização, alteou o funcionalismo, o conhecimento aplicado à ideias funcionais para resolver problemas que derivam da experiência humana (ARANHA, 1996).

Muito embora a noção da experiência como motor da aprendizagem esteja, epistemologicamente falando, próxima às concepções empiristas, o instrumentalismo leva em consideração sua interação com o meio, de modo que o indivíduo tenha ampliada suas dinâmicas cognitivas (ARANHA, 1996; FERREIRA, 2011).

⁷ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo inglês, icônico representante do empirismo britânico.

Maria Montessori⁸, por sua vez, priorizou a educação dos sentidos ao estimular a atividade livre concentrada e autoeducativa. A ação pedagógica estaria condicionada pela criação de um ambiente rico e farto de materiais didáticos, capazes de potencializar estímulos sensório-motores e corporais dos alunos, conforme o ritmo um deles. Pela excessiva preocupação com a individualização, sua concepção, em certa medida, beira o associacionismo e o atomístico, justamente pelo isolamento das sensações e fragmentação das situações de aprendizagem (ARANHA, 2006).

A escola, sendo assim, mantém o papel de preparar os indivíduos à sociedade vigente, regida pela lógica do capital, mas sob outro olhar: fazê-los aprender a aprender e superar o racionalismo travestido por uma pedagogia da essência em favor da pedagogia da existência, essencialmente iluminista. (ARANHA, 1996).

A distância entre professor e aluno, como aludem, o Humanismo e o Cognitivismo, é escamoteada. Ao assumir-se como facilitador da aprendizagem, o docente tende ao pedocentrismo, reduzido que é ao papel de sedutor: compreensivo, amável, empático, mediador, mas que pouco ou nada tem a oferecer à socialização do conhecimento e à emancipação social. Firma, sim, compromisso com a preparação do aluno para convivência em uma sociedade democrática e tecnológica (ARANHA, 2006). Logo, embora inseridas em uma conjuntura de quebra paradigmática, as duas abordagens permeadas pelo viés escolanovista são tidas como liberais renovadas por não propõem, a rigor, mudanças significativas nas relações sociais.

2.2.11 Pedagogia sócio-cultural

A abordagem pedagógica sócio-cultural apoia-se nos preceitos pedagógicos de Paulo Freire⁹, ao focar na ontologia do ser humano, isto é, sua vocação em ser sujeito da educação à medida em que compreende as potencialidades da ação educativa e o contexto histórico e social a que está inserido (MIZUKAMI, 1986). O indivíduo é alçado à condição de verdadeiro sujeito pensante ao se relacionar criticamente com a realidade objetiva. A elaboração do conhecimento está atrelada à conscientização sobre que papel esse indivíduo ocupa na sociedade, cabendo à escola, engajada com os interesses da classe trabalhadora, favorecer reflexões que desvelem as relações sociais entre opressores e oprimidos (MIZUKAMI, 1986; GADOTTI, 1988).

⁸ Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) foi uma educadora, médica, cristã católica e pedagoga italiana.

Para tanto, o professor deve ser tão consciente quanto os alunos no que diz respeito à sua função educativa e, principalmente, as intencionalidades dela emergidas, consciente de que os princípios teóricos que lhes norteiam estão, indubitavelmente, conectados aos procedimentos didático-metodológicos (MIZUKAMI, 1986; GAZIN, 2005).

Na prática, a teoria não é outra. Pelo contrário: há uma relação dialética no ensino em que a prática deve reverberar intencional e lucidamente a teoria, que embasa ações docentes a desmistificar, questionar e oportunizar a emancipação intelectual do aluno e a transformação social (MIZUKAMI, 1986; SCAGLIA, et. al., 2014).

Tendo como escopo as ações pedagógicas advindas dessa reflexão teórico-prática, caracterizada por Freire (2018) como práxis – portanto, a prática como (re) orientadora da teoria - busca-se, através do diálogo crítico e horizontal entre professor e aluno, o estreitar da relação entre educação e sociedade pela problematização (FREIRE, 2018).

Os conteúdos, na forma de temas geradores, são extraídos da realidade concreta do indivíduo, desprovidos de imposições, transmissões ou memorizações, mas pautados na aproximação crítica do educando ao mundo real para oferecer sentido à aprendizagem (LIBÂNEO, 2009; SUHR, 2011).

As relações de dominação são ignoradas para enxergar a escola como agente de transformação – e não inclusão – social, desprovida do controle das classes socioeconomicamente dominantes. Prima-se pelo recurso educacional crítico e flexível, que leve em conta, primordialmente, a especificidade do contexto e dos problemas dele emergidos indo contra ao processo de padronização do ensino (SPAIIJ, 2013).

Essa concepção de abordagem sócio-cultural está concatenada à perspectiva libertadora de educação, uma das correntes pedagógicas progressistas não-reprodutivistas: não negam o fato de que a educação reproduz o *status quo*, a exemplo das teorias crítico-reprodutivistas, mas enxergam sua capacidade, para além do condicionamento de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, em transformar essa realidade. (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2009; SUHR, 2011).

⁹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, filósofo brasileiro, grande influenciador do movimento chamado pedagogia crítica e Patrono da Educação Brasileira.

2.2.12 Pedagogia histórico-crítica

Dentre as outras possibilidades epistemológicas da abordagem pedagógica sócio-cultural destaca-se a pedagogia libertária, que crê na descentralização do poder e organização a partir da cooperação e autonomia, aproximando-se fortemente à filosofia anarquista (GAZIN, 2005).

A escola exerceria, pelo autogestão, transformações na personalidade do aluno no sentido libertário e os conteúdos, colocados à disposição e selecionados conforme a capacidade de fomentar vivências de participação crítica em grupo (LIBÂNEO, 2009).

Há também a pedagogia histórico-crítica que, por sua vez, prima pela democratização do ensino e acredita que a escola, para ratificar a socialização de conhecimentos e saberes universais, não deve assumir um caráter reprodutivista, nem revolucionário, e, sim, difundir conteúdos indissociáveis das realidades sociais, sem perder de vista o compromisso com a promoção da autonomia intelectual e crítica do aluno (LIBÂNEO, 2009; SAVIANI, 2010).

Tal perspectiva não ignora temas provenientes da cultura popular, mas sustentam a ‘primazia dos conteúdos’ (SNYDERS, 1978). A aprendizagem presume a existência de estruturas cognitivas da parte do educando como base para impulsionar a apropriação crítica do conhecimento e articulá-lo com a prática vivida. Para isso, todavia, é tido como fundamental a aquisição de conteúdos clássicos, derivados da cultura letrada, bem como os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, passíveis de reavaliação, conforme as realidades sociais dos indivíduos (LIBÂNEO, 2009; SAVIANI, 2010; SUHR, 2011). Limita-se, desse modo, a distância entre os saberes característicos da classe trabalhadora e os procedentes da classe dominante (SUHR, 2011).

Ao docente, cabe direcionar o processo pedagógico aliando saberes profissionais inerentes do ofício e experiências imediatas do aluno ao caráter político e transformador da educação, enquanto trabalho não-material, cujo produto não se dissocia do ato de produção (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2009).

A pedagogia histórico-crítica antagoniza às abordagens permeadas pelo escolanovismo – tida como disfarçadamente conservadora - ao embutir um outro olhar sobre a não-diretividade educacional. Ao reforçar a espontaneidade e a busca pela realização pessoal através do excessivo zelo com os processos, a ação pedagógica corre o risco de mergulhar em uma concepção simplista, uma vez não provida de ferramentas críticas para compreensão da realidade ao máximo de indivíduos possíveis. A escola,

sendo assim, pode almejar a satisfação individual do aluno, desde que as ferramentas críticas que infrinjam à legitimação da cultura dominante estejam elucidadas (SNYDERS, 1978; ARANHA, 2006).

2.2.13 Pedagogia ecológica

A abordagem pedagógica ecológica é tida como a mais recente dentre todas as abordagens pedagógicas de ensino emaranhadas pela teoria do conhecimento interacionista transcendendo, inclusive, os estudos de Mizukami (1986). Traz à tona a relação de trocas entre o indivíduo e o ambiente considerando todos os aspectos biológicos, sociais, culturais e hereditários e prega a interação mútua entre organismo vivo e conhecimento.

Trata-se de uma abordagem pedagógica congruente à teoria do pensamento complexo, evocada por Morin (2011), que rompe com o paradigma newton-cartesiano, base epistemológica das tendências liberais. Está alinhada, à lógica sistêmica e ao paradigma científico emergente, descartando a separação entre sujeito e objeto para assumir a imprevisibilidade e as contradições como concepções de mundo (BEHRENS, 1999; ARANHA, 2006; MORIN, 2011).

A abordagem ecológica assume, primordialmente, a tendência ao erro e à ilusão a que o conhecimento está passível. Sua essência passa pelo ensino da compreensão mútua entre os indivíduos e sua complexidade – que abarca as naturezas física, biológica, psíquica, cultura e histórica – inerentes à condição humana e destrinchadas pelo fracionamento de saberes e disciplinas (MORIN, 2011).

O conhecimento insurge não apenas a partir do isolamento de dados ou objetos e foco restrito em determinadas disciplinas por parte dos alunos e docentes, mas por suas capacidades em conhece-las e relacioná-las com os meios e os contextos que os cercam. Cessa-se a ideia do saber parcelado e incute-se a noção de complexidade entre todo e partes: o todo é uma unidade sistêmica, não sendo compreendido como a simples somatória das partes. Contempla, sim, qualidades e propriedades tal qual um organismo vivo e mutável (MORIN, 2010).

Das interações e retroações entre distintas áreas, disciplinas e contextos, novos conhecimentos emergem, entendendo que, uma vez ressignificáveis, possuem caráter provisório, estando em constante movimento. Ratifica-se, assim, um processo educativo ecológico em detrimento da aprendizagem compartimentalizada com foco na hiperespecialização que abstrai disciplinas e reduz os saberes ao determinismo

(SANTOS, 2009; MORIN 2011).

Assume-se que o pensamento disjuntivo, carregado pelo paradigma newton-cartesiano, já não mais contempla as vorazes e constantes mudanças de uma sociedade líquida, dependente do desenvolvimento tecnológico e que clama por uma prática docente capaz de fomentar a autonomia do indivíduo resgatar valores paulatinamente em desuso, como respeito, solidariedade e preservação da natureza (BEHRENS, 1999).

Ao docente, assim, cabe a identificação do *status quo* do ambiente pedagógico para manipulá-lo, de modo a fomentar, a partir da interação do aluno com o meio, a aprendizagem pela realização de tarefas desafiadoras e que evoquem a conscientização e criticidade. (CHOW, 2006; RENSHAW, 2009).

3. ESTUDO DE CAMPO

3.1 *Problematização*

Os questionamentos acerca das fundamentações epistemológicas que sustentam a prática pedagógica docente balizam o estudo e seu desenvolvimento. A investigação sobre o modo como a didática e metodologia dos professores de educação física são reverberadas nos contextos educativos refletem a condução da práxis, concebida pelo imbricar da relação teoria-prática.

Quais pedagogias influenciaram a formação docente? O docente visualiza na prática suas crenças e concepções teóricas? Como acontecem os processos de ensino? O docente é consciente de suas ações e intervenções no espaço educativo? Qual o papel da educação física escolar? Como o docente lidou com a educação física e a iniciação esportiva enquanto jovem? Todas essas são perguntas norteadoras da investigação ao mapear as identidades docentes e situar a construção do conhecimento dos sujeitos docentes em sua trajetória de vida, de modo que possam ser conscientes das manifestações de suas intencionalidades metodológicas e administrar supostas contradições teórico-práticas.

3.2 *Objetivos*

3.2.1 *Gerais*

VERIFICAR a prática pedagógica a partir da investigação das epistemologias que norteiam a mobilização dos saberes durante a ação docente na Educação Física no âmbito escolar.

3.2.2 *Específicos*

AFERIR as intencionalidades que emergem das ações e intervenções pedagógicas do professor de Educação Física durante a ação docente.

SUSCITAR reflexões quanto aos saberes emergidos na prática docente, considerando as especificidades da área e da trajetória profissional e esportiva dos docentes.

COTEJAR a mobilização de saberes docentes que sustentam as ações, intervenções e decisões do professor de educação física sob a perspectiva didático-metodológica.

FOMENTAR a reflexão sobre a práxis pedagógica dos participantes e a condução da relação teoria e prática efetuada por eles.

3.3 Trajetória metodológica

O método, de acordo com Flick (2009), é o caminho ou procedimento para alcançar determinado(s) objetivo(s), a partir de um fenômeno a ser investigado, ao convergir teoria – conhecimento – e prática - ação.

A pesquisa acadêmica está conceitualmente fundamentada pela investigação de temas cuja relevância mostra-se latente à sociedade como um todo e aos interesses do pesquisador ou pesquisadora. Parte, sobretudo, da conciliação entre a problematização desse tema, derivada da prática, e a literatura teórica existente sobre ele, de modo que o processo investigatório consinta aos objetivos pré-determinados e as vertentes metodológicas estejam alinhados a eles.

A presente pesquisa, assim, parte por uma abordagem estritamente qualitativa, definida por Miles & Huberman (2007) pelo contato prolongado em dado terreno ou situação, que reflete o cotidiano dos indivíduos. Seus objetivos pautam-se na observação, descrição, compreensão, explicação e estruturação de significados dos objetos de estudo. Do ambiente natural, irrompe a fonte de dados, a partir da investigação da dinâmica dos sujeitos participantes em um determinado local de atuação e sua no intuito de evocar a essência do fenômeno investigado (THOMAS, et. al, 2012).

Estão inseridos no processo investigatório qualitativo recursos como transcrição, gestão dos dados, aprofundamento dos dados coletados, alerta à fidedignidade dos dados, estruturação dos dados, análise de conexões verossímeis ou não com o arcabouço teórico e discernimento reflexivo quanto aos processos de escrita e representação (SPARKES; SMITH, 2014),

Ao investigador, cabe o papel de coletor principal dos dados, advindos do ambiente natural dos sujeitos investigados, de observador participante, de condutor das entrevistas e elaborador das notas de campo, de modo que os objetivos da investigação de caráter qualitativo – desenvolvimento de conceitos sensíveis, descrição de realidade múltiplas, compreensão de fenômenos a partir do arcabouço teórico e coleta de dados – sejam atingidos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nessa direção, é plausível caracterizar a presente pesquisa como tendo um caráter descritivo-exploratório, uma vez que, de acordo com Gil (2002), não preocupa-se apenas com a atuação prática dos sujeitos investigados, mas elucida também suas

opiniões, atitudes e crenças, além de descrever características, especificidades para classificá-las e interpretá-las, de modo a compreender as causas de um fenômeno (RUDIO, 2010).

Assim, Oliveira (1999) comenta que a pesquisa descritiva exige planejamento rigoroso quanto à definição de métodos e técnicas para coleta e análise de dados. É recomendável que se utilize informações obtidas por meio de estudos exploratórios, tendo em vista a caracterização da relação entre variáveis, bem como o de sua natureza, fundamentando com precisão os pressupostos ou hipóteses do objeto de estudo. (LIMA, et. al, 2012).

No projeto, foram desenvolvidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores (Apêndice A) de modo a resguardá-los eticamente durante as observações e entrevistas realizadas, bem como um termo de assentimento das escolas (Apêndice B), autorizando a realização da pesquisa, assinada pela coordenação pedagógica e secretarias, informadas, desde o início, de todo o processo de investigação.

Cabe ressaltar que antes do desenvolvimento da fase de campo, foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da UNICAMP um projeto de pesquisa, explicitando os objetivos, o método, os aspectos éticos e a autorização da diretora da instituição. Após análise ética do referido comitê, por meio da ferramenta eletrônica Plataforma Brasil, o projeto foi aprovado sob o número CAAE 00827818.9.0000.5404 (Apêndice C).

Antes do desenvolvimento de campo e coleta de dados, a pesquisa esteve assentada na exploração preliminar, caracterizada por Gil (2002), pelo levantamento de referenciais teóricos que contemplassem as teorias do conhecimento e os saberes que norteiam a prática docente para que, na sequência, fossem delimitadas as ferramentas metodológicas e a relação com as informações e os objetos de investigação. O supracitado autor relaciona a definição precisa dos objetivos da pesquisa à determinação das técnicas de coleta de dados e identificação dos contornos da situação-problema.

3.3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas localizadas no município de Mogi Guaçu/SP. Uma delas, pertence à rede pública do estado de São Paulo e atende exclusivamente alunos e alunas do Ensino Médio. Sua grade horária fundamenta-se ensino integral. Prevê, assim, aulas tanto no período matutino quanto no vespertino – às

quais as aulas de educação física observadas estavam incluídas.

A outra escola faz parte da rede privada de ensino e contempla alunos e alunas dos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio. As aulas do Ensino Médio são realizadas no contra-turno escolar, no período vespertino e prevê a separação de atividades entre meninos e meninas.

A observação das aulas deu-se em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, uma de cada escola, contemplando estudantes com faixa etária entre 14 e 15 anos. Na referida faixa etária, os estudantes, em sua maioria, transitam entre os anos de experimentação, caracterizado por Côte (1999; 2007; 2008) como período de amplo envolvimento esportivo e grandes quantidades de jogos deliberados, isto é, atividades de caráter lúdico, espontâneo, cujo escopo está na diversão – e os anos de recreação, que pressupõem uma redução significativa de prática esportiva deliberada, aquela que visa a performance, manutenção dos jogos deliberados que, para além da diversão, fomentem a aptidão física e a participação no desenvolvimento pessoal (ERICSSON, 1993; COLLET, 2017).

3.3.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa tratou de uma amostra não probabilística e intencional, com dois professores de educação física, incluindo duas escolas - uma da rede pública e outra da rede privada de ensino.

O critério para a escolha dos participantes, para além da disponibilidade e o aceite em participar das fases de campo da pesquisa e da formação superior em Educação Física, foi que ambos os docentes tivessem, ao menos, uma década completa de atuação profissional. Tal parâmetro esteve assentado na taxonomia da carreira docente, problematizada por Huberman (1995), que divide o desenvolvimento profissional dos professores em ciclos de vida.

Foram escolhidos professores que superaram pelos períodos da entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), e de estabilização (de 4 a 6 anos de carreira) e encontravam-se imersos no que o referido autor denomina como fase da diversificação e experimentação – etapa que, para Gonçalves (2009), é caracterizada como de Divergência. Cabe salientar que o conceito de carreira aqui tomado busca esquadriñar o percurso de uma pessoa em dada organização compreendendo suas características e relações com a instituição.

Ainda que nem todos os docentes vivenciem as mesmas etapas ou ciclos nos

períodos listados por Huberman (1995), justamente porque o desenvolvimento profissional não é feito necessariamente de ocorrências lineares, há forte tendência que professores com 10 anos de profissão ou um pouco mais estejam próximos à metade da carreira da idade biológica entre 35 e 50 anos. Nesse período, Silkes (1985) considera que os docentes estejam estabilizados profissionalmente e tenham condições de enfrentar as mazelas de seu contexto educacional com segurança.

Anos/carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	Entrada
	↓
4-6	Estabilização, consolidação do repertório teórico
7-25	Questionamento
	↓ ↓
25-35	Serenidade, distanciamento afetivo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Figura 3: Modelo síntese elaborado por Huberman (1995) *apud*. CARDOSO (2017)

Huberman (1995) salienta que a fase de diversificação pode marcar tanto o ‘auge’ da motivação pedagógica docente quanto à busca por outros desafios profissionais, dentro e fora do contexto educacional, para confrontar questionamentos decorrentes da monotonia cotidiana ou do desencanto escolar.

O convite à participação da pesquisa foi realizado através de uma conversa pessoal em uma visita do pesquisador às escolas em que os professores atuavam. A eles, foram explicitados os procedimentos metodológicos e os objetivos da pesquisa, além da garantia de respaldo oferecida pelo Comitê de Ética da UNICAMP. Ao consentirem à pesquisa, os dois convidados assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

GÊNERO	IDADE	INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE
Feminino	39	Rede Pública	13 anos
Masculino	35	Rede Privada	11 anos

Quadro 2: Perfil dos educadores

3.3.3 Diagnóstico teórico

3.3.3.1 Entrevista semiestruturada I

Com o intuito de elucidar quais epistemologias sustentam a prática docente dos professores e quais as intencionalidades por detrás das teorias que fundamentam suas ações e intervenções nas aulas de educação física escolar, buscou-se o aprofundamento da compreensão dos fenômenos investigados, através da elucidação do ponto de vista dos professores participantes da pesquisa.

Nesse sentido, para a obtenção das informações necessárias relacionadas aos objetivos da pesquisa, foi realizado um diagnóstico epistemológico dos participantes, que consistiu em evocar um panorama sobre quais são as teorias do conhecimento mais proeminentes aos professores.

O diagnóstico consistiu, a priori, na realização de uma entrevista que, para Cassiani (1996), oferece ao pesquisador flexibilidade para os questionamentos necessários à pesquisa, e interessante organização sequencial ao diálogo, levando, também, em consideração o comportamento não verbal do entrevistado.

Definiu-se, então, que a entrevista teria um viés semiestruturado, que, de acordo com Triviños (1987), oferece uma gama de hipóteses a partir das respostas do entrevistado, amparadas nas teorias e hipóteses que fundamentam a pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) definem a entrevista semiestruturada como o encontro entre duas pessoas, cujo objetivo pauta-se no recolhimento de dados e informações sobre determinado tema por meio de uma conversa. Boni e Quaresma (2005) reforçam que esse tipo de entrevista possibilita o abarcar de assuntos complexos em função da proximidade entre entrevistador e entrevistado.

Desse modo, o roteiro da entrevista semiestruturada, roteiro foi construído sem

necessariamente um padrão. Acabou, assim, formulado, com cinco perguntas fechadas, baseadas nos objetivos da pesquisa, abrindo margem para questionamentos não previstos e permitindo à exposição livre das opiniões, ideias, sentimentos e atitudes dos entrevistados, de modo que o tema principal permanecesse em evidência (SPARKES, SMITH, 2014).

De posse do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), as entrevistas levadas em consideração para a pesquisa foram realizadas em local e horário combinado com os dois professores participantes. O áudio das entrevistas, gravado por meio do aplicativo “Easy Voice Recorder”, foi transcrito de forma literal e analisado de acordo com o método de análise escolhido.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é a educação física para você? 2. O que te motivou a escolher a profissão? 3. Quais são seus objetivos enquanto professor(a)? 4. Metodologicamente falando, como você se caracteriza enquanto professor(a) de educação física? 5. Como se dá o planejamento das aulas? |
|---|

Quadro 3: Entrevista I com os professores

3.3.3.2 Questionário sobre práticas pedagógicas

Ao término da entrevista, foi aplicado aos professores um questionário fechado (Apêndice A), com Escala Likert, contendo 30 questões que remetiam à contextos derivados do ensino de esportes e aulas de educação física. O questionário visou reforçar o diagnóstico epistemológico nessa etapa, contendo 10 questões com palavras-chave ligadas à teoria do conhecimento inatista, 10 questões relacionadas à teoria do conhecimento empirista e 10 questões que remetiam à teoria do conhecimento interacionista.

Cada questão correspondente às teorias teve um score entre 0 e 4, de acordo com a identificação dos professores àquela situação.

- 0 – Discordo totalmente
- 1 – Discordo parcialmente
- 2 – Concordo e discordo em partes
- 3 – Concordo parcialmente
- 4 – Concordo totalmente

Quadro 4: Escalas – questionário diagnóstico

A pontuação das questões relacionadas a cada uma das três teorias do conhecimento foi somada separadamente. Considerando o score apontado acima, 40 (quarenta) foi pontuação máxima possível para cada teoria e 0 (zero), a mínima.

3.3.4 Diagnóstico prático

3.3.4.1 Relatório de observações

A elaboração do roteiro de observações, explicitado pelo Diário de Campo, esteve baseado no referencial teórico e nas ações e intervenções dos professores de educação física enquanto ministravam suas aulas, utilizando-se do instrumento metodológico denominado Observação Não-Participante, caracterizado pelas possibilidades em ouvir, visualizar e examinar fenômenos de interesse à pesquisa (MARCONI & LAKATOS, 2003).

O Diário de Campo é definido por Bogdan e Biklen (1994) como relato escrito do que os sentidos do investigador denotam, passíveis de reflexão *a posteriori*. Mesmo acontecimentos e intervenções aparentemente pouco relevantes ao desenvolvimento das aulas foram levados em consideração para otimização das análises e entendimentos dos significados das ações dos sujeitos observados.

- Características do grupo observado: gênero, faixa etária, comportamentos e ações dos professores e alunos;
- Caracterização das atividades desenvolvidas;
- Objetivo e intencionalidade dos temas trabalhados;
- Metodologia e didática dos professores;

Quadro 5: Roteiro de observação – Diário de Campo

Os referidos autores sugerem que a estruturação do Diário de Campo contemplem cabeçalho de identificação, título e textos descritivos – conforme o exemplo que segue:

22/02/2019 – Sexta-feira.
 14h50 - 16h20
 Sala de aula
 Diário de Campo

AULA 1

[...] Professora, para inserir o conteúdo da aula, fez uso de slides e da estrutura digital que a sala oferecia. Introduziu o tema ‘alimentação e qualidade de vida’ e interagiu com a classe fazendo perguntas acerca do conteúdo.

Quadro 6: Exemplo de anotação do Diário de Campo

A investigação, portanto, levou em consideração as ações e intervenções de dois professores de Educação Física escolar durante suas práticas pedagógicas no contexto de aula, bem como sua metodologia, didática e objetivos pressupostos no desenvolvimento e aplicação de atividades. Foram nove semanas de observação entre os meses de fevereiro e junho de 2019, sendo que, em cada uma delas, duas aulas – que aconteciam em sequência – foram relatadas. Ao todo, portanto, cada docente teve 18 aulas observadas.

A partir do Diário de Campo, um relatório de observações foi elaborado, pautado nas descrições sobre as aulas observadas e a relação das ações e intervenções docentes

com o arcabouço teórico da pesquisa, evocado nos comentários. O relatório foi entregue à cada um dos professores participantes da pesquisa. Ambos tiveram aproximadamente 30 dias para leitura do documento antes de serem procurados novamente para efetuação da etapa seguinte da pesquisa, a entrevista-conversa.

3.3.4.2 Entrevista semiestruturada II

Após a leitura do Relatório de Observações, os professores foram novamente entrevistados. Os procedimentos metodológicos foram os mesmos adotados na primeira entrevista, sendo ela semiestruturada e balizada, a posterior, pela Análise de Conteúdo.

Apenas o roteiro foi modificado com o objetivo de denotar as impressões dos docentes acerca do conteúdo do relatório e evocar a suas percepções quanto às próprias práticas pedagógicas e as relações que possuem com as teorias de conhecimento e abordagens de ensino. Sob essa prerrogativa, a pesquisa visou possibilitar, aos participantes, reflexões sobre suas ações e intervenções durante a ação docente, caracterizadas pela tomada de consciência:

1. Você se identificou no relatório de observações?
2. O que concorda com o que foi relatado sobre as aulas?
3. O que discorda com o que foi relatado sobre as aulas?
4. Como foi ter a prática pedagógica observada?

Quadro 7: Roteiro – Entrevista II com os professore

3.3.5 Análise de Conteúdo

Feitos os diagnósticos, através da aplicação da entrevista semiestruturada e do questionário fechado, o relatório de observações, baseado na sistematização das anotações do diários de campo e a entrevista-conversa após a leitura do relatório de observações, os dados obtidos foram transcritos, de modo literal, para serem analisados pela proposta de Bardin (2011) intitulada Análise de Conteúdo.

Bardin (2011) define a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnica de análise de dados passível de inferência de conhecimentos relacionados à temática em questão por parte do pesquisador. No mesmo sentido, Mayring (2014) justifica a interferência do pesquisador por seu arcabouço teórico acerca da pesquisa, bem como

suas crenças pessoais, capazes de fomentar a síntese de dados nos processos de redução e interpretação do texto, conservando suas mensagens centrais.

A análise dos dados teve sua operacionalização como premissa a análise categorial (QUEIRÓS & GRAÇA, 2013), desmembrando primeiramente as respostas dos professores e enquadrando-as em categorias (BARDIN, 2011). Assim, a Análise de Conteúdo seguiu três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1995).

Na etapa de pré-análise é realizada a “leitura flutuante” para tomar as primeiras impressões das respostas dos entrevistados seguida de uma leitura mais aprofundada sobre o texto, de modo a delimitar os eixos de análise e estratégias para elaboração de hipóteses da pesquisa – e que estejam em consonância com seus objetivos (QUEIRÓS & GRAÇA, 2013).

A etapa seguinte, intitulada descrição analítica, prevê a exploração dos dados e a formulação de unidades de contexto, isto é, do “(...) o segmento do texto mais vasto que inclui e enquadra a unidade de registro e permite a sua compreensão” (QUEIRÓS & GRAÇA, 2013, p.130). Nelas, os significados das falas dos entrevistados são codificados a partir da primeira redução dos dados brutos, uma vez lidos e parafraseados. (BARDIN, 2011; BURTON, 2011; MAYRING, 2014). São agrupados, de modo generalista, excertos e palavras-chave a respeito do fenômeno estudado e que mantenham, sobremaneira, as mensagens essenciais da entrevista.

As paráfrases, então são ligadas, construídas, integradas e categorizadas, conforme o processo de sumarização de Mayring (2014). Nesse sentido, a pesquisa seguiu uma abordagem mista: primeiro, a análise, conduzida sob um foco específico, buscou relacionar as unidades de contextos à categorização dedutiva, caracterizadas pelos referenciais teóricos do estudo. Em seguida, foram inferidas sub-categorias por meio da categorização indutiva, surgidas a partir da análise dos dados, finalizando a segunda etapa da Análise de Conteúdo (QUEIRÓS; GRAÇA, 2013).

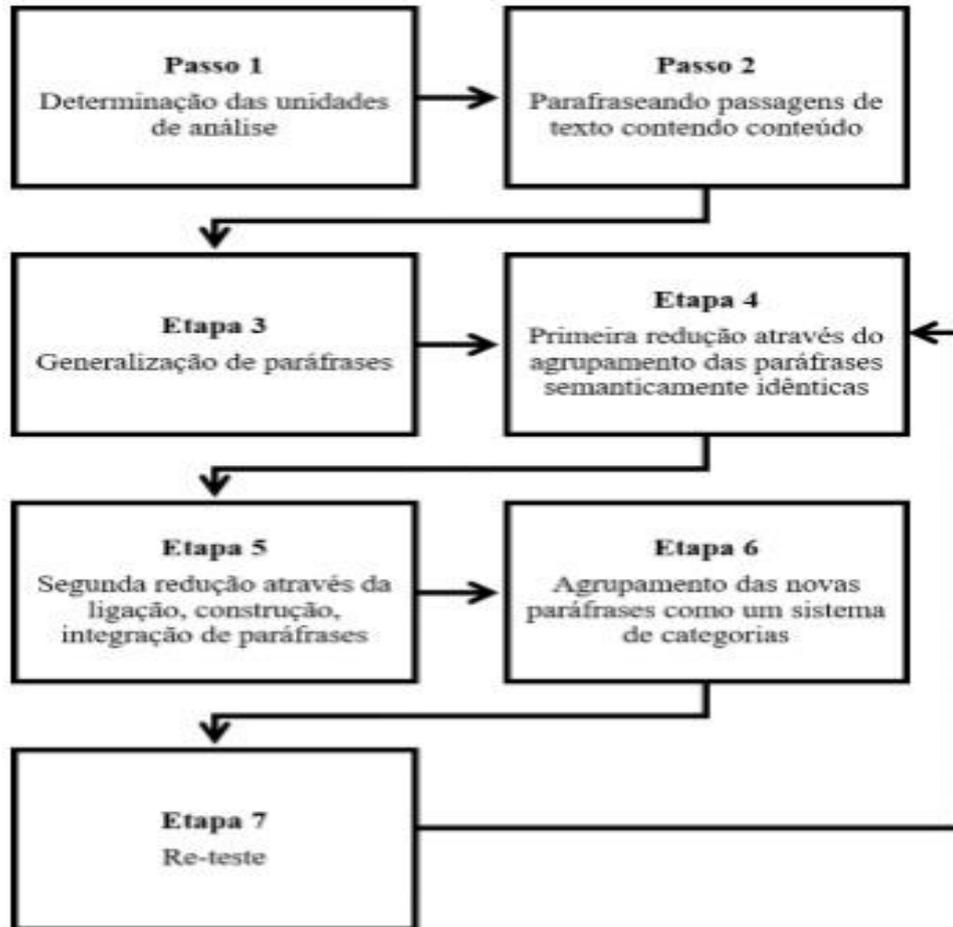


Figura 4: Processo de sumarização. Adaptado em Mayring (2014, p.66).

A interpretação inferencial abarca o tratamento dos resultados, isolando tanto categorias dedutivas, quanto indutivas, de modo a confrontá-las e averiguar a relação de aspectos pontuais e gerais sobre cada uma delas. Essa etapa consiste na interpretação dos conteúdos sistematizados, advindos dos dados coletados (MAYRING, 2014). Foi praticado, por fim, o re-teste, sugerido por Mayring (2014), isto é, uma nova realização de todos os procedimentos sistemáticos para ratificar a confiabilidade dos procedimentos inferidos.

3.3.6 *Resumo dos instrumentos metodológicos*

Com o objetivo de ilustrar e resumir os instrumentos metodológicos utilizados com cada grupo de participante, apresentamos o quadro que segue:

INSTRUMENTO	PARTICIPANTE
Observação não-participante	Professores/alunos
Entrevista semiestruturada I	Professores
Questionário sobre práticas pedagógicas	Professores
Entrega do relatório de observação	Professores
Entrevista-semiestruturada II	Professores

Quadro 8: Instrumentos metodológicos

3.3.7 Resumo das trajetórias metodológicas

Com o objetivo de ilustrar e resumir as trajetórias metodológicas utilizadas, apresentamos a figura que segue na página seguinte:

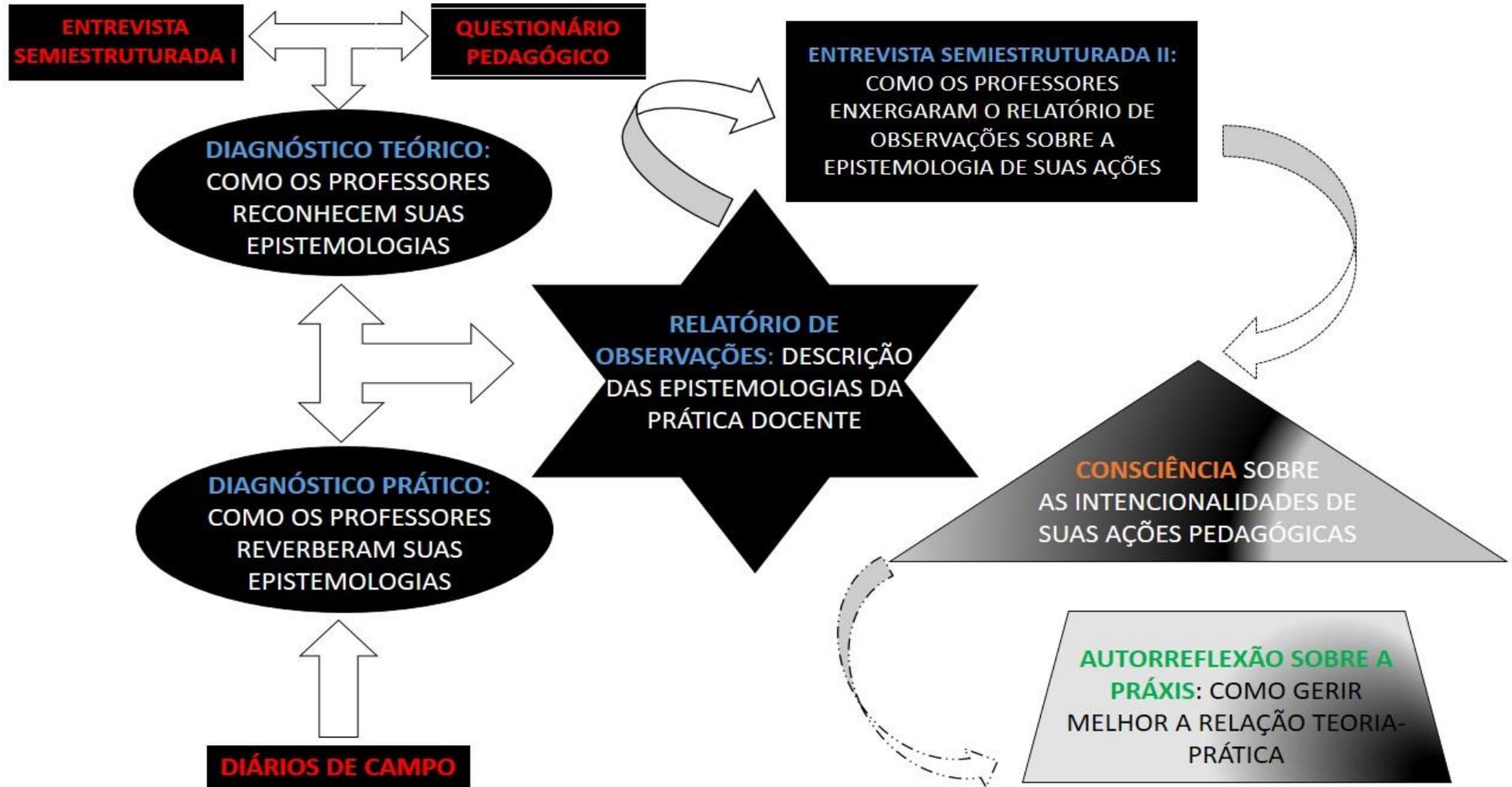


Figura 5: Trajetória metodológica

4. ANÁLISES E RESULTADOS

4.1 Professora I (P #1)

Uma das participantes da pesquisa é do gênero feminino, e tem 38 anos de idade. Graduada em educação física por uma instituição de ensino superior privada, atua, desde 2006, exclusivamente como professora na rede pública de ensino e será caracterizada como P#1.

4.1.1 Diagnóstico teórico P#1

4.1.1.1 Entrevista semiestruturada I

Nas análises da primeira entrevista semiestruturada, realizaram-se inferências individuais, a análise da resposta de #P1 para determinada pergunta, e, *a posteriori*, a análises dos agrupamentos de respostas dos educadores para cada categoria temática. Cabe ressaltar que as entrevistas foram transcritas literalmente.

1. O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?

Temáticas enunciadas: conceitos; valores; movimento;

RESPOSTA

Educação física é o movimento do corpo... movimentação corporal, uma série de sentimentos e os alunos tem que aprender a identificar o movimento deles, os limites, conhecer o corpo, desenvolver as habilidades, interação com as pessoas na quadra. Não é uma coisa de simplesmente uma atividade física, um esporte, é a parte social também, né? É também de responsabilidade e de regras.

Análise inferencial dos temas enunciados
--

Conceitos: Para a professora, a educação física está pautada no movimento, no auto-reconhecimento e na interação entre os pares, sem que valores que remeta à responsabilidade e ao cumprimento de regras seja deixado em segundo plano.

2. O QUE TE MOTIVOU A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO?
--

Temáticas enunciadas: trajetória; experiência; pedagogia;
--

RESPOSTA

Nunca fui atleta. Vivi em um contexto em que aos meninos era dado futebol e as meninas jogavam vôlei. Tanto é que as aulas eram feitas em duas quadras, separavam a gente em uma e os meninos em outra. Quando eu decidi fazer educação física, jurei que faria tudo diferente da época em que eu era aluna, então não trago nada de lá. Aliás, trago sim, essa vontade de fazer tudo ao contrário, de ser diferente, de não fazer nada igual. Era uma formação extremamente tradicional, o professor falava e a gente tinha de obedecer, era um caráter meio militar, detestava.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: Para a professora, a escolha da profissão foi baseada nas experiências, entendida como aquilo que passa e afeta, não necessariamente positivas durante o período escolar e o anseio em evocar uma pedagogia diferente da que lhe formou.

3. QUAIS SÃO SEUS OBJETIVOS ENQUANTO PROFESSORA?

Temáticas enunciadas: papel docente;

RESPOSTA

Fazer os alunos se entenderem como corpo, como movimento. Por isso, aula minha tem que ser na quadra, para eles colocarem para fora, movimentar o corpo, sentir o corpo, do que eu sou capaz, o que eu tenho que melhorar, inteirar com os colegas, principalmente quando é alguma coisa coletiva, não é? De fazer ter o respeito, entender o que é o limite dele e aquilo não é. Eu não coloco educação física escolar como competição, mas sim como cooperação, não é? Acho que a gente não tá aqui para formar ninguém dentro do tecnicismo. Se o aluno quiser isso, ele que procure uma escolinha especializada, para aprender o esporte, jogar, competir.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: O entendimento da professora por cultura corporal está associada à perspectiva desenvolvimentista, associando o movimentar-se à dimensão psicológica e ao aperfeiçoamento de domínios do comportamento que, por sua vez, contrapõe o conceito de cultura corporal do movimento aludido pelas teorias progressistas e seu viés histórico-cultural. Associa, também, o tecnicismo ao alto rendimento esportivo e a competição: para ela, a escola não é o lugar apropriado

para o ensino de esportes.

4. COMO SE DÁ O PLANEJAMENTO DAS AULAS?

Temáticas enunciadas: organização; conteúdos;

RESPOSTA

A gente tem que ter muita criatividade, principalmente no Ensino Médio, onde o conteúdo é muito teórico. Em um bimestre inteiro, de dois meses e meio, eu passo no máximo duas aulas dentro da sala, com o conceito. Sigo a apostila de cabo a rabo? Não totalmente, eu adapto algumas coisas. O conteúdo é obrigatório, fazer o quê. Tento trabalhar do meu jeito. Eu, hoje, ofereço uma proposta para os meus alunos e a gente vai ajustando, conversando de acordo com que eles sugerem. Faço um plano de aula, que é uma coisa que surgiu de mim, não é o que a escola exige. A escola exige um guia de aprendizagem que é complexo, é cheio de datas, cheio de conteúdo que os alunos nem se importam. Então, falei: eu vou fazer um plano de aula e disponibilizar para a sala toda, porque eles sabem todas as datas em que vai acontecer tudo, então eu sei que amanhã vai ter prova, eu sei que vai ser aula prática, eu sei que vai ser aula teórica.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: A professora demonstra incômodo com a obrigatoriedade em seguir propostas inferidas pelo material disponibilizado pela Secretaria da Educação estadual. Trabalha os conteúdos sugeridos, mas ao seu modo, em diálogo com os estudantes e suas necessidades. Houve certa confusão conceitual entre planificação de ensino, isto é, o processo de organização do ensino-aprendizagem e plano de aula, o documento elaborado pelo docente que retrata sua proposta educacional, tratando ambos os termos como sinônimos.

5. COMO VOCÊ SE ENXERGA ENQUANTO PROFESSORA, METODOLOGICAMENTE FALANDO?

Temáticas enunciadas: metodologia; didática; pedagogia;

RESPOSTA

Eu não sou uma professora que usa lousa. Então, nas aulas teóricas preparo um Powerpoint, sempre que possível com algum vídeo de demonstração do conteúdo que eu vou trabalhar. E minha aula tem que acontecer na quadra, eu não abro mão disso. Não deixa de ser importante o teórico, sem teórico não tem prática, sem prática

não tem teórico, mas para mim é tipo 90% quadra e 10% sala. Procuo trabalhar a parte conceitual para depois enfatizar a parte atitudinal e procedimental. Eu procuro trabalhar as aulas baseado na bagagem dos alunos, dentro do que eles conhecem. Geralmente é assim: na primeira aula do conteúdo, dou uma aula com um jogo cooperativo com os fundamentos de uma modalidade, por exemplo, mas não ela em si. Dentro daquilo ali, eu consigo observar tudo o que eles sabem, o que eles não sabem. No final, a gente costuma se reunir, eu faço perguntas... no final das contas, é como se fosse uma sondagem, eu chamo isso de sondagem. Na segunda aula, dou a parte conceitual. Aí sim, eu mostro claramente a modalidade que eu vou trabalhar, sua história, as regras, como que faz, como não faz, os fundamentos. E as avaliações, são quase todas práticas, é bem dinâmico. Muitas vezes eles viram os professores.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: A professora relata que leva em consideração a bagagem dos estudantes para gerir os conteúdos, aproximando-se de preceitos da Abordagem Humanista de ensino. Enxerga a relação teoria-prática como imbricadas, ao, entretanto, destacar a quadra como lócus preponderante para o desenvolvimento das aulas em relação à sala de aula, se contradiz.

4.1.1.2 Questionário sobre práticas pedagógicas

Ao final da entrevista, P#1 respondeu um questionário fechado, de 30 questões, com Escala Likert para avaliar sua identificação com as teorias do conhecimento inatista, empirista e interacionista. Vale mencionar que cada uma das questões remetia a termos-chave ou situações que representavam uma das teorias do conhecimento.

Dos 40 pontos possíveis às questões referentes à teoria inatista, P#1 assinalou 20 pontos.

Dos 40 pontos possíveis às questões referentes à teoria empirista, P#1 teve um score de 13 pontos.

Dos 40 pontos possíveis às questões referentes à teoria interacionista, P#1 fez 31 pontos.

O diagnóstico, provindo do questionário, atesta maior proeminência de P#1 à teoria do conhecimento interacionista e uma baixa identificação com a teoria do conhecimento empirista.

#P1	Questões Inatistas	Questões empiristas	Questões interacionistas
Score	20/40	13/40	31/40
Porcentagem	50%	32,50%	77,50%

Tabela 1: Scores do questionário pedagógico P#1

4.1.2 Diagnóstico prático: diário de campo e relatório de observações

A confecção do Relatório de Observações pautou-se, fundamentalmente, nas descrições das aulas elaboradas no Diário de Campo, acrescentando comentários que associam as ações e intervenções de #P1 e as abordagens de ensino e teorias epistemológicas do conhecimento. Esse documento foi entregue à P#1 para que pudesse avaliar e refletir sobre sua prática pedagógica, sendo debatida da entrevista semiestruturada II.

4.1.2.1 Semana 1

A aula teve início dentro da sala. Professora optou por durante o primeiro momento priorizar o conteúdo teórico para em seguida, ir à prática. Ao adentrar à sala, alunos e alunas que estavam em pé, à sua espera, ou próximos à porta, retornaram aos seus lugares instantaneamente.

Professora se posicionou à frente da sala e comunicou a todos e todas que trabalhará um conteúdo sugerido pelo currículo estadual, que trata sobre qualidade de vida, bem como exigiria deles e delas um trabalho. Em seguida, comentou sobre a avaliação realizada na semana anterior, cujo tema foi o basquete. Entregou as avaliações aos alunos e alunas para que pudessem mensurar seu desempenho por 5 minutos explicando, nesse ínterim, os critérios de avaliação para atribuir as notas.

Na sequência, explicou o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos e alunas: eles e elas dariam aulas de vôlei e handebol e apresentariam conceitos das duas modalidades. Professora, então, foi à lousa para montar e dividir os grupos. Pediu para que a representante da sala tirasse uma foto e enviasse ao grupo de WhatsApp da sala. Sugeriu que os grupos mostrassem à ela o esboço das apresentações com dois dias de antecedência para que pudesse realizar um feedback e ajuda-los com ajustes pontuais.

Professora, para inserir o conteúdo da aula, fez uso de slides e da estrutura digital que a sala oferecia. Introduziu o tema ‘alimentação e qualidade de vida’ e interage com a classe fazendo perguntas acerca do conteúdo – todas com respostas óbvias. Ao total,

cerca de 15 slides, todos bastante ilustrativos foram apresentados – no último deles é exibido um vídeo sobre os efeitos deletérios da bulimia e anorexia.

Ao final da apresentação, dirigiu-se à lousa digital para explicar o conceito e o cálculo do Índice de Massa Corpórea (IMC). Antes, pergunta à sala se o ritmo de sua condução de aula era bom, se alunos e alunas conseguem acompanhar sua fala e explicações. Perguntou também se alguém já havia ouvido falar do IMC e se sabiam seu significado. Ao finalizar a explicação do conceito e cálculo do IMC, pediu para que alunos e alunas tirassem foto da lousa, de modo que a imagem pudessem respaldá-los na elaboração do cálculo do próprio IMC na tarefa de casa.

Durante a fala, professora, por vezes, se sentiu incomodada com a conversa paralela de alguns alunos – que acabaram recriminados pelos próprios colegas. Em dado momento, ameaçou a tomar o celular de um deles, valendo-se de uma lição de moral verbal. Finalizado o conteúdo teórico, professora pediu a alunos e alunas se dirigissem à quadra para parte prática da aula – logo após o sinal, que indicava o término da primeira aula, bater.

Professora pediu para que alunos e alunas ficassem em círculo no centro da quadra e iniciou o alongamento. Em seguida, solicitou que todos e todas rumassem à uma das linhas de fundo da quadra e, enfileirados, lado a lado, e escutassem, em silêncio e com muita atenção a atividade solicitada: caminhada ou corrida por 30 minutos sem interrupções no entorno da quadra, feitas no sentido anti-horário. Um dos alunos, durante a atividade, reverberou: ‘Correr é muito chato. Preferia fazer qualquer outra coisa, até suicídio’ e foi ignorado pela docente. O clamor pelo desafio à monotonia ou previsibilidade da corrida em questão ou subversão à ordem exigida pela professora foi notório. Muitos passaram a correr na direção contrária, a escolherem rotas que não fossem o sentido anti-horário determinado pela professora ou carregarem uns aos outros nas costas. Teve, contudo, sensibilidade pedagógica para abreviar em 10 minutos a atividade ao perceber a queda de rendimento físico de alunos e alunas e associar esse fator ao conteúdo trabalho previamente na sala de aula.

Ao iniciar da atividade, professora se posicionou ao centro da quadra. Observou com atenção a movimentação de todos e todas. Em algumas ocasiões, fez intervenções verbais para que prestassem atenção no ritmo que estavam desempenhando. Também perguntou, durante a atividade, como andava a alimentação de todos e todas.

Após 20 minutos de atividade, professora pediu para que todos e todas se reunissem, em círculo, ao centro da quadra para que, manualmente, mensurassem os

batimentos cardíacos – fazendo observações aos que demonstravam cansaço e ofegância.

Comentários: foi notável o respeito de alunos e alunas pela professora a partir de seu adentrar à sala, algo que pareceu fruto da relação construída pela docente. A professora demonstrou preocupação com o estabelecimento de uma ordem que lhe permitisse assentar sua prática pedagógica, reproduzindo posturas, como o ‘alinhamento militar’ dos estudantes e fala autoritária ao explicar a atividade que remetem à abordagem tradicional de ensino. O ritual do alongamento, bem como a ameaça em tomar o celular do estudante, pareceu ter o intuito de evocar certo controle – todos e todas são obrigados e obrigadas a focarem toda a atenção aos gestos e falas da docente.

Durante a aula teórica, o evocar do conteúdo ora se deu a partir da ativação da memória e a interação com os estudantes, explorando percepções e conhecimentos que eles e elas reverberavam, levando em consideração sua realidade social e existencial, partindo de perguntas que os alunos ou saberiam responder facilmente ou que precisassem apenas concluir um raciocínio ou uma frase iniciada pela professora. Postura essa que parece ir ao encontro de preceitos cognitivistas escolanovistas - imersos no Interacionismo - ao enfatizar os processos cognitivos do aluno tomando como base a psicologia da aprendizagem. Nela, centra-se a capacidade do indivíduo em integrar e processar informações por meio de sua interação com o meio que fomentará a construção contínua do conhecimento lógico. Não houve, todavia, total descentralização no processo: isto é, a aula foi majoritariamente expositiva sendo a professora a protagonizar o conteúdo. Foi possível notar estímulos à autonomia (pelo trabalho exigido) e a criticidade (ao permitir que fizessem observações quanto ao critério para atribuição de notas da avaliação), ainda que supervisionadas (MORGADO, 1995).

Os traços epistemológicos tradicionais, entretanto, ficaram evidentes com a ode à ordem – evidenciada pelo enfileiramento de alunos e alunas para que todos e todas pudessem ter todas as atenções nela e cumprir o exigido. Nem sempre os professores, como alerta Saviani (1981), conseguem colocar em prática os princípios epistemológicos que o sustentam: a realidade a que estão imersos não propiciam condições para o evocar de abordagens pedagógicas que contemplem o Interacionismo, justamente, porque as escolas permanecem arraigadas à concepção tradicional de ensino ao pregar racionalidade e tecnicismo.

4.1.2.2 Semana 2

Professora foi recepcionada calorosamente pelos alunos e alunas, sendo possível notar afeto entre ambas as partes, para além do respeito e da exigência por ordem. Sala estava em polvorosa. Professora tardou 10 minutos para fazer a chamada – alunos e alunas se mostravam inquietos. Enquanto os grupos responsáveis pelos seminários teórico-práticos – sobre vôlei e handebol, respectivamente – professora pediu que os demais demonstrassem empatia durante as apresentações e se fez valer de perguntas “pré-respondidas”.

- Enquanto o colega apresenta, temos de respeitar e fazer si...
- ...lêncio!

Retomou a explicação sobre a dinâmica das apresentações. Proibiu que alunos e alunas do grupo que abordariam o vôlei participassem da parte prática elaborada pelo grupo que traria o handebol e vice-versa. Os responsáveis pelos seminários não participariam, portanto, como alunos em nenhum momento da aula. Em seguida, se dirigiu ao centro da sala, ocupou uma das carteiras vazias para fazer anotações sobre as apresentações e recebeu o plano de aula de cada um deles.

O grupo que abordou o voleibol fez explicações objetivas a respeito dos posicionamentos, posições dos jogadores e dinâmica do jogo formal da modalidade. Desenharam a quadra na lousa, as posições de cada jogador para explicar como funcionam os rodízios. Aprofundaram-se apenas na explicação da função do líbero. Não tiveram à disposição nenhum recurso tecnológico.

Em dado momento, quando grupo titubeou ao responder a dúvida de um aluno, professora entrevistou, de modo a colaborar com o raciocínio que o grupo teve dificuldade em evocar. Não ofereceu a resposta bruta, mas estimulou o raciocínio de todos e todas. Antes do término da apresentação (que durou cerca de 15 minutos), professora fez nova intervenção: incomodada com a leitura de uma aluna sobre o conteúdo a ser dissipado, pediu para que ela guardasse imediatamente a ‘cola’ (um pedaço de papel) e falasse olhando para o resto da sala. Aluna continuou a demonstrar insegurança. Professora, então, sugeriu que ela lesse a ‘cola’ uma vez mais e explicasse o que entendeu daquele trecho em específico.

Em seguida, autorizou que o grupo que abordaria o handebol iniciasse a apresentação – e que o grupo do vôlei se dirigisse à quadra para iniciar a organização da parte prática. O grupo, na verdade, era composto por apenas duas alunas – uma delas de contato assíduo com a modalidade. Desse modo, a apresentação teve caráter um

pouco mais específico no que diz respeito às questões táticas em relação ao grupo anterior. Aluna fez menção à marcação zonal, e em como executar o posicionamento 5-1. Professora interveio em apenas um momento, complementando explicação sobre a marcação zonal: ‘é como um ioiô, vai e volta’. Finalizada a apresentação, alunos e alunas deixaram a sala sem tumulto em direção à quadra.

Grupo de vôlei foi o responsável pela condução da parte prática da aula. Replicaram, assim, costumes da professora, como o alongamento em círculo, seguida de enfileiramento em uma das linhas laterais para explicação do conteúdo. Primeira atividade consistiu em organizar o posicionamento de um jogo formal - seis alunos dispostos em cada equipe. Não seriam validadas pontuações. Intenção do grupo era fazer com que todos os alunos e alunas tivessem a vivência do saque. Equipes revezaram os jogadores - muitos alunos ficam do lado de fora esperando a vez (cerca de 15 para cada time). Professora teve de retomar, por algumas vezes, a explicação da atividade com os alunos já dispostos em quadra.

A não-compreensão inicial da dinâmica da atividade fez com que a professora repreendesse a postura passiva e de pouco interesse de alguns alunos, bem como a ausência de proatividade de certos integrantes do grupo responsável pela aula. Quando todos e todas vivenciaram o saque, grupo propôs o jogo formal. Apenas os alunos e alunas que demonstraram interesse em jogar, participaram.

Ao término da apresentação, professora reuniu todos e todas e teceu suas observações: exigiu que alunos do grupo de apresentação cumprissem o plano de aula à risca. Citou que, no lugar deles, trabalharia fundamentos técnicos em grupos menores, de modo a tornar a atividade ‘menos caótica’ e não deixar com que alunos ficassem ociosos. Comentou, também, que grupo deixou a desejar na organização, com alguns membros trabalhando mais que os outros e o que o excesso de pessoas em um grupo torna o processo problemático.

Grupo do handebol teve ‘aluna-jogadora’ como protagonista na apresentação. Ela dividiu os alunos em três filas para aplicar a atividade da ‘trança’. Explicou a atividade demonstrando os movimentos na prática e, a todo momento, guiando e intervindo na movimentação que cada um da fila tem de fazer até o arremesso ao gol. Em seguida, grupo propôs o jogo formal de handebol, com a exigência de que fizessem marcação zonal. Compreensão de alguns alunos foi maior que outros. Professora, ao final da atividade, chamou todos e todas ao círculo para aplicar a devolutiva. Aplicou a nota máxima (um) aos grupos, fazendo ressalvas ao primeiro pela (falta de) organização,

mas levando em conta o esforço e o cumprimento do plano de aula.

Comentários: Intervenções da professora durante os seminários teóricos foram pontuais e dotadas de alguma sensibilidade pedagógica. Houve, no entanto, maior preocupação com o processo – e que alunos e alunas evocassem autonomia – do que, necessariamente, com o conteúdo, fazendo alusão à ideais escolanovistas. Houve demasiada cobrança para que grupos demonstrassem ordem e exigência para que todos e todas exercessem papéis ativos nas apresentações e cumprissem à risca o que fora colocado no plano de aula entregue.

Ao perceber que uma das alunas pautou sua fala na leitura de um pedaço de papel, se incomodou. Pediu para que lesse o escrito, guardasse o papel e explicasse sua compreensão sobre. Aluna conseguiu reverberar o conteúdo posteriormente. Importante ressaltar que alunos e alunas reproduziram da professora condutas para o estabelecimento de determinada ordem, que remetem à abordagem tradicional de ensino

A ânsia pela organização e controle disciplinar foi reverberado pelo discurso da professora após a finalização do seminário prático de vôlei: citou que, no lugar deles, trabalharia fundamentos técnicos da modalidade em grupos menores para evitar com que muitos deles não ficassem ociosos, como aconteceu. Ficou evidente, desse modo, sua ligação com a abordagem tecnicista de ensino, sendo cabível abrir mão da interação e primar por um ensino que manipule comportamentos, desconsidere o lastro de alunos e alunas e fragmente o processo pedagógico no ensino de esportes (e não necessariamente por considera-lo mas eficaz) em favor da manutenção da ordem (SUHR, 2011).

Professora contou que seminários desse tipo, mais do que uma ode à autonomia, abria caminho para que alunos e alunas aprendessem a trabalhar em equipe e sejam estimulados à uma prática que se aproxime a lógica funcional mercadológica e as exigências do mercado de trabalho. Houve aproximação com a abordagem escolanovista interacionista e sua perspectiva liberal por, justamente, não propor, de fato, mudanças nas relações sociais e enxergar a educação como fator preponderante para promoção e inclusão social. Existiu, no entanto, um discurso controverso em uma de suas falas ao final das apresentações ao mencionar que o excessivo número de membros no grupo do voleibol tornou o processo de ensino mais problemático e desorganizado em comparação ao grupo que trabalho o handebol (que contava com apenas duas integrantes). Preocupação com a ordem se sobrepôs, nesse caso, às intenções escolanovistas (MIZUKAMI, 1986; SUHR, 2011).

4.1.2.3 Semana 3

Ao final do bimestre, já com o conteúdo sugerido pelo currículo estadual finalizado, professora tem firmado, com alunos e alunas, um combinado para liderar ‘aulas livres’. Os alunos e alunas sugerem o conteúdo a ser seguido.

Professora não teve dificuldade em realizar a chamada. Alunos e alunas não interromperam sua fala, ávidos para irem à quadra o quanto antes. Os dois representantes da classe (um menino e uma menina) foram chamados à frente pela professora para liderar a escolha das atividades a serem seguidas nesta e na próxima aula – duas brincadeiras e duas modalidades.

A escolha das atividades foi feita por votação. Alunos e alunas se articulam para decidir as atividades. Futsal e basquetebol foram as modalidades esportivas escolhidas. Bandeirinha (pique-bandeira) e bexiga d’água (adaptação da queimada) foram as brincadeiras tradicionais requisitadas. Intervenções da professora na eleição tiveram caráter de manutenção da ordem.

Findada a votação, professora informou à sala que futsal e bandeirinha seriam as atividades do dia, por exigirem menos tempo prévio de estruturação. Ida à quadra é imediata e sem transtornos. Alunos e alunas se auto-organizam em círculo para início do alongamento, comandado pela professora – nele, ela questiona o desempenho de todos e todas nas outras disciplinas. Mencionou preocupação com notas baixas e reitera o desempenho escolar como o principal critério para leva-los ao campeonato inter-escolar que se aproximava.

Professora determinou separação de gênero na prática do futsal. Não houve questionamento algum por parte de alunos e alunas. Professora interveio na escolha dos times entre os meninos sob a justificativa de acelerar o processo. Professora também se dirigiu às meninas, mas elas já haviam se auto-organizado e definido as equipes. Convocou um garoto e uma garota para tirarem ‘par ou ímpar’ e definir quem jogaria primeiro.

Professora estabeleceu que duração das partidas seria de cinco minutos. Reiterou que, caso queiram ir ao banheiro ou beber água, alunos e alunas tinham de, obrigatoriamente, pedir permissão.

Alunas organizaram times de oito jogadoras cada e só jogaram, de fato, uma vez. Organizados em quatro equipes, alunos fizeram quatro jogos – vencedores dos dois primeiros confrontos se enfrentaram na ‘finalíssima’ e perdedores, na decisão do

‘terceiro lugar’.

Todos e todas participaram da atividade seguinte, bandeirinha, ainda que o jogo, por seu desenvolvimento objetivo, tenha findado após três disputas. Professora permitiu que alunos e alunas pudessem descer ao pátio e aguardar, em ordem, a batida do sinal para irem embora.

Comentários: evidenciou-se, uma vez mais, o clamor para que alunos e alunas fossem autônomos – mas uma autonomia supervisionada e envolta pelo desejo de ordem, que aludem à posturas tradicionais da parte da professora. Houve, novamente, aproximações com a abordagem de ensino escolanovista e o ecoar da pedagogia liberal que, de acordo com Libâneo (2009), sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar alunos e alunas para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, de modo que sejam capazes de se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

Suas intervenções, tanto em sala de aula, quanto em quadra, primaram pela manutenção da organização e o evitar de ‘balbúrdias’. Não houve, a rigor, uma construção conjunta do conteúdo. Alunos e alunas tiveram liberdade para escolher as atividades. A dinâmica de ambas, no entanto, foi controlada pela professora, desde o tempo de jogo, passando pela separação de gênero até a ida consentida ao banheiro ou hidratação. O discurso de sua condução pedagógica que prima pela autonomia funcional e a interação com os alunos – pressupostos do Interacionismo - está alicerçada pela execução de princípios tradicionais de ensino - que remetem à abordagem de ensino tradicional, derivados, epistemologicamente, do Empirismo. Beira-se, desse modo, a dada assistematização na relação entre ações e intenções.

4.1.2.4 Semana 4

Alunos e alunas que estavam fora da sala de aula quando professora chegou foram obrigados a dar cinco voltas em volta do campinho de grama, ao lado do pátio. Esse castigo, depois chamado pela professora de ‘pré-aquecimento’, parecia integrar um acordo firmado no início do ano entre docente e discentes.

Sala estava em polvorosa - aula acontece depois de uma atividade musical, de outra disciplina. Foram 10 minutos até que alunos e alunas se aquietassem. Professora, antes de iniciar a chamada, fez uma introdução sobre a performance da sala no bimestre. Realizou um balanço das notas e fez um alerta sobre a recuperação, batendo na tecla da organização e realização das tarefas solicitadas. Quebrou o gelo, ao supor que algumas

alunas estariam de recuperação, quando, na verdade, tiraram a nota máxima. Por fim, parabenizou a todos e todas pelo desempenho.

Professora solicitou que uma das alunas iniciasse os procedimentos para o alongamento na quadra, enquanto buscava os materiais. Antes do início da prática do basquete, professora questionou sobre a separação de gênero no jogo e todos e todas disseram ser a favor.

Enquanto meninos e meninas organizaram os times, professora deu atenção ao aluno que não atingiu a média esperada e ficou em recuperação. Professora alegou o fraco desempenho ao excesso de faltas e certa ‘preguiça’, uma vez que o aluno não oferecia problemas disciplinares. Professora designou que fizesse um resumo das principais atividades propostas durante o bimestre e pediu para que ele retornasse à sala, sozinho, para elaborá-lo.

Partidas de basquete tiveram duração de cinco minutos. Jogo, em determinado momento, ficou ‘arrastado’. Alunos e alunas pareciam mais empolgados com a atividade seguinte, bexiga d’água.

Professora solicitou que representantes da sala fossem à outras salas passar um recado seu sobre a competição inter-escolar, que seria disputada na semana seguinte.

Terminadas as partidas de basquete, professora chamou alunos e alunas ao círculo central para formular as regras da atividade seguinte. Sem ser impositiva, ela mediou o debate. Em dado momento, eles e elas se digladiaram para ver quem impunham suas demandas ‘no grito’. Professora aguardou que ficassem silêncio e deu lição de moral sutil. Atividade contou com o engajamento de todos e todas, sem que professora fizesse alguma intromissão significativa.

Comentários: professora, ao contrário da semana anterior, ofereceu possibilidade de construção conjunta da atividade – no caso, a bexiga d’água. Mais do que abrir o diálogo e deixar com que meninos e meninas ‘se virassem’ na elaboração das regras ou escolhessem atividade, professora mediou o debate e, colocava em roda sua sugestão para que fosse levada em consideração por alunos e alunas. Professora, portanto, foi ao encontro de uma linha mais humanista e descentralizada de ensino, desprendendo-se de uma postura mais tradicional (OLIVEIRA, 1985; ROGERS, 2009).

Cabe ressaltar que, antes da prática do basquete, professora perguntou a todos e todas se eram favoráveis à separação de gênero nos jogos. Professora se valeu de um questionamento e não de uma imposição, como havia acontecido na última aula. Todavia, existia, implicitamente, um desejo de que tal separação ocorresse para

manutenção da ordem – a exemplo da prática do futsal, na semana anterior – contrapondo sua própria fala quanto à escolha da profissão e aos desígnios de conduzir as aulas de modo radicalmente diferente enquanto aluna.

Importante salientar, contudo, que a prática da corrida em volta do campinho de grama ilustra abordagem comportamentalista de ensino da professora em sua prática docente. O aluno ou aluna que adentrar à sala depois dela, foi obrigado ou obrigada a dar cinco voltas correndo em volta da quadra como uma espécie de punição à falta de disciplina. Questionada por um deles acerca do caráter punitivo da ação, a professora justificou que os ‘atrasados’ estariam apenas antecipando o processo de aquecimento (MIZUKAMI, 1986; SKINNER, 2006).

Na primeira aula do ano, professora estabeleceu um ‘acordo’ com alunos e alunas a respeito da prática, com caráter impositivo. Vale constatar que, na turma observada, o ‘castigo’ foi encarado de forma sadia - não houve descumprimentos da tarefa por ninguém gerando, por vezes, uma espécie de chacota de uns com os outros.

4.1.2.5 Semana 5

Antes de entrar na classe, professora foi requisitada por duas alunas para uma conversa em particular, que dura cerca de 10 minutos e atrasa o início da aula. Ao adentrar à sala, disposta em carteiras duplas, não tarda a iniciar a chamada.

Ao contrário das aulas anteriores, alunos e alunas parecem cansados. Não houve barulho e professora não tem problemas para realizar a chamada e introduzir sua fala inicial, de modo sutil: ‘Pessoal, olhem para mim, vamos começar o conteúdo novo do bimestre’.

Professora introduziu conteúdo do bimestre (ginástica rítmica). Explicou objetivamente a condução das atividades durante as próximas aulas, exaltando a realização de uma apresentação prática e uma avaliação escrita. Pediu para que todos e todas anotassem o conteúdo a ser reverberado na aula teórica sob a justificativa de que ele será cobrado na avaliação.

Professora utilizou estrutura digital da sala. Através de um slide com a palavra ‘ritmo’ com fontes chamativas, iniciou o conteúdo. Pediu para que alunos e alunas guardassem os celulares. Aos primeiros sinais de conversas paralelas, os próprios estudantes fazem cobranças entre si em favor do silêncio – sem que professora intervenha. Reforçou para que todos e todas tenham 100% de foco em sua fala.

Professora questionou a sala: “o que é ritmo?”. Um aluno respondeu associando

ritmo à música. Professora concordou, mas retomou: ‘você acham que existe ritmo só na música?’ Alunos e alunas passaram a associar a existência de ritmo em outros contextos (no jogo de futebol, na respiração, em tudo que envolva uma sequência).

Retomou ao slide que aborda a etimologia palavra ‘ritmo’. Nele, há comparação com sincronia, coordenação motora. Professora, uma vez mais, se utilizou de perguntas óbvias para envolver os alunos pedindo para que exemplifiquem situações ou ambientes que possuam ritmo.

Após interação – que teve participação efetiva de boa parte da turma – mostrou vídeos de apresentações de ginástica rítmica e dança como exemplos de ritmo. Enquanto vídeo era executado, demonstrou preocupação com aluna que demonstrava sonolência. Foi até sua carteira, perguntou se aluna estava se sentindo bem e, discretamente, pediu para que fosse ao banheiro lavar o rosto e retornasse à sala – o que aconteceu, de fato.

Professora, então, fez uso de slides para exemplificar e diferenciar ritmos cíclicos e acíclicos. Fez, em seguida, novas perguntas aos alunos e alunas pedindo para que caracterizassem um e outro e percebessem suas diferenças. As questões não exigiam enorme complexidade, mas remetiam às impressões dos estudantes sobre ritmo.

Na sequência, professora, em tom moderado de voz, questionou o que é movimento sequencial (cíclico). Pediam para que levantassem uma das mãos os que concordassem com a afirmação que uma aluna explanou sobre a pergunta. Utilizou uma foto para explicar os conceitos de direção (plano), trajetória e extensão e citou que aplicará na avaliação uma questão muito semelhante à essa situação.

Professora, então, mostrou vídeos sobre o futebol ‘free-style’ como exemplo de atividade dotada de ritmo. Ao citá-lo, utiliza a expressão futebol callejero. Finalizou o conteúdo pedindo para que estudantes anotassem os cinco movimentos/instrumentos da ginástica, antes de descrever como se dará o desenvolvimento da atividade prática em quadra.

Enquanto buscava os materiais, professora, uma vez mais, solicitou que um aluno conduzisse o alongamento. Atividade foi ‘arrastada’ até professora adentrar a quadra, sob o som de uma música animada. Professora se dirigiu ao círculo central e aguardou o término do alongamento para iniciar sua fala.

Professora pediu para que alunos e alunas mantivessem a disposição em círculo e dessem as mãos, uns aos outros. Colocou uma música eletrônica para tocar e solicitou que alunos e alunas batessem palmas de modo sincronizado. Em seguida, pediu para

que batessem a sola do pé. Depois, para que batessem palmas e a sola do pé ao mesmo tempo.

Professora, então, introduziu uma bola de basquete à roda. Alunos e alunas deveriam passa-la para o lado esquerdo ao sinal dela, que ao som da música agitada, continuou coordenando os movimentos anteriores. Professora, pouco a pouco, introduziu outras bolas de basquete ao círculo e se dirigiu ao centro dele.

Na sequência, professora criou uma espécie de 'jogo'. Alunos e alunas que errassem as coordenadas para bater a bola de basquete no chão e saíssem do ritmo, seriam eliminados. Era permitido errar uma vez.

Professora regeu as batidas de bola no chão batendo palmas e com incentivos verbais. Orientou os que detinham bolas mais murchas a atirarem mais forte no chão. Os alunos e alunas que erravam, saíam da roda saindo. Muitos se dispersaram enquanto a disputa continuava. O círculo foi reduzido à medida em que os alunos se retiravam, até sobraarem dois na 'grande final'.

Alunos e alunas voltaram a ficar em círculo depois do jogo e da solicitação da professora para que as bolas no carrinho. Professora pediu para que turma se dividisse em quatro grupos e se espalhasse pela quadra. Distribuiu duas bolas de basquete por grupo, que teriam a missão de repetir a atividade anterior entre si - bater palma e atirar bola de basquete no chão em sincronia. Professora, ao centro da quadra, caminhava sem parar em torno dos grupos.

Turma pareceu bastante engajada à atividade, sob estímulo da música. Uma amostra do envolvimento foi a criação de movimentos para além daqueles que foram estimulados durante a aula. Ao final, reúne todos e todas em círculo. Fez perguntas direcionadas, com respostas óbvias para comentar sobre a sincronia, ritmo e coordenação motora existentes nos movimentos que fizeram. Parabenizou a participação geral e encerrou a aula.

Comentários: professora preocupou-se com questões que vão para além do conteúdo. Demonstrou atenção à sonolência de uma aluna durante a aula, permitindo sua recomposição e não teve pudor em retardar o início da aula para ouvir outras alunas. Professora chegou à sala com conteúdo definido e pronto para ser dissipado. Sua interação com a turma ocorreu no sentido de estimular o raciocínio através de perguntas com respostas que não demandavam de complexidade. Pareciam questões ativadoras de memória, de modo a tornar palpável o emergir de alunos e alunas ao conteúdo. Há, nesse sentido, evidente alusão à teoria interacionista, transitando entre as abordagens

pedagógicas humanista e cognitivista.

Traços de empirismo, no entanto, vieram à tona com a exigência para que alunos e alunas prestassem atenção ao conteúdo, sobretudo aquele disposto nos slides, de modo que pudessem reproduzi-lo na avaliação. Durante a prática, o clamor pela reprodução de gestos tornaram latentes ainda mais os lastros tecnicistas da professora: alunos e alunas imitavam e reproduziam o que era emitido pela comandante, tanto verbalmente quanto por movimentos. A maneira como a música foi utilizada para nortear as ações motoras dos estudantes tem acepção behaviorista.

O alto número de alunos e alunas serviu como mote para que professora iniciasse a prática com um grupo maior e, no decorrer da atividade, transitasse para grupos menores. Apesar das práticas tradicionais, professora criou um ambiente de engajamento, que envolveu o estímulo musical, mas, principalmente, o jogo que, pelo caráter subversivo, permitiu que estudantes evocassem movimentos próprios, para além do que havia sido proposto até então.

O cuidado da professora com as interações, afetos e a sobreposição do processo – ao menos na parte prática – em relação ao conteúdo – a colocam em consonância com ações que remetem à abordagem escolanovista diretiva. Nessa aula, pôde-se notar que professora transitou por teorias que, conceitualmente, apresentam dissonâncias e oposições significativas. As contradições, no entanto, inerentes ao ser humano e ao processo pedagógico, permitem com que traços das três grandes teorias de ensino entrem em cena, em maior ou menor proporção (SAVIANI, 1981; MORGADO, 1995).

4.1.2.6 Semana 6

Professora chega à sala animada. Sala não se aquieta. Professora tem de ser incisiva para iniciar a chamada. ‘Prestem atenção em mim’, clama, chamando a atenção de todos e todas. Disposição das carteiras permanece em duplas, como na semana anterior.

Professora se desculpou por não ter divulgado o plano de aula nas semanas anteriores. Disponibilizou a todos e todas no mural da classe. Retomou a explicação sobre o bimestre e a dinâmicas das avaliações. Comentou que nesta e na próxima aula, alunos organizariam e confeccionaram as apresentações rítmicas, fundamentadas no exercício da aula anterior.

Professora iniciou, enfim, a chamada - em tom manso. Alunas pediam silêncio para que professora não fosse perturbada com conversas paralelas. Professora, no

entanto, tem de outra vez chamar atenção da turma. Sala se aquietou, mas não por muito tempo. Dessa vez, para demonstrar seu incômodo, ela pausou a fala e se silenciou para que alunos percebam que estão atrapalhando.

Professora, então, dissertou sobre a dinâmica das apresentações, a quantidade de membros por grupo e comenta as regras das apresentações, dentre as quais destacou a proibição do manejo de dois materiais ao mesmo tempo e atenta à criatividade e a sincronia dos movimentos. Ofereceu à turma, a possibilidade de ensaio e preparação das coreografias durante o restante das aulas dessa e da próxima semana. ‘Agora é o momento de vocês errarem’, salientou. Chamou cada um dos oito grupos formados para listar os materiais usados na apresentação. Foi obrigada a fazer nova repreensão à sala por conta do barulho. Designa um aluno para liderar o aquecimento e liberou alunos e alunas para se dirigiram à em quadra. Nesse ínterim, uma aluna pede que retome as explicações sobre a justificativa de que faltara na aula anterior. Outro grupo de alunos, excluídos pelos colegas, pediam ajuda para se constituírem como um grupo e uma aluna permaneceu sentada em seu aposento, em prantos. Professora foi até ela e conversou com cinco minutos para tentar entender o que a atormentava e conseguir demovê-la da ideia de não participar da atividade em quadra.

Enquanto buscava os materiais, alongamento, liderado por aluno, foi realizado de maneira desordenada. Alunos e alunas pareciam mais entretidos com brincadeiras entre si, impulsionados pela música vinda da caixa de som. Quando a professora se aproximou, o aluno implorou para que colegas voltassem ao círculo e retomem alguma ordem.

Professora, ao chegar a quadra, entregou os materiais aos alunos [bolas de basquete e handebol, bambôles e arcos] e deixou alunos e alunas confortáveis para ensaiarem e criarem a coreografia. A única intervenção da professora nos 30 minutos seguintes foi uma bronca a um grupo de alunos específico que passou a arremessar bolas de basquete na cesta ao invés de cumprirem o proposto. Ela se dirigiu ao centro da quadra e, em círculos, andava e observava as ações dos estudantes. Nesses momentos, grupos demonstravam preocupação maior em tatear os materiais. Apenas um deles dava indícios de elaboração de ritmo e coreografia.

Professora, *a posteriori*, passou a realizar intervenções pontuais, oferecendo sugestões através de questionamentos: ‘o que você acha disso?’ ‘você acha que dá para pegar esse material e fazer aquilo?’. Não houve postura mais incisiva nesse sentido, ainda que muitos apresentavam dificuldade em lidar com a proposta.

Professora permitiu que alunos e alunas se hidratassem e retornassem à quadra. Ela passou a se dirigir aos grupos apenas quando chamada. Alunos e alunas mostravam o que haviam desenvolvido e seu feedback era sensível quanto aos ‘pontos de melhoria’. Fez se valer de questionamentos ao invés de apontamos diretos. Atendeu solicitação de dois grupos que pediram para continuar o ensaio no pátio, alegando falta de espaço na quadra.

Ao final da aula, trancou a quadra até que todos e todas entregassem os materiais.

Comentários: ao admitir a falha ao não ter cumprido o combinado no que diz respeito ao plano de aula, professora colocou-se numa posição igualitária em relação aos estudantes. Em seguida, expôs um problema desafiador (a elaboração de uma coreografia) e permitiu que alunos e alunas tomassem as rédeas da situação. A dinâmica projetada tratou-se de uma adaptação ao conteúdo exigido pelo currículo estadual que tratava da temática em questão – ainda que as exigências para confecção de uma coreografia não tivessem, necessariamente, relações com outras áreas do conhecimento ou conteúdo da Ed. Física. Pareceu existir um fim em si mesmo ao, fundamentalmente, trabalhar a execução de movimentos rítmicos a partir dos materiais disponíveis.

Nesse sentido, a aula flerta com a concepção piagetiana de ensino, em consonância à abordagem pedagógica construtivista, e no modelo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio, visto que alunos e alunas foram, em alguma medida, constrangidos e constrangidas e tiveram de lidar com os desequilíbrios do meio. É importante ressaltar, porém, que as intervenções docentes sobre a coreografia foram, a rigor, pontuais, e não planejadas. O potencializar da autonomia correu riscos, uma vez que alguns grupos não pareciam dotar de estrutura motora e organizacional para desenvolver a atividade e careceram de maiores intervenções docentes, fossem elas incisivas ou não. O estímulo à criatividade esbarrou não apenas na limitação de materiais disponíveis, mas por regras como a proibição do manuseio de dois materiais por vez. Houve, ao final, o emergir de uma postura autoritária ao trancar a quadra para que alunos e alunas devolvessem os materiais antes de irem embora (ROSA, 2002; ASSIS, 2010; PIAGET, 2012).

4.1.2.7 Semana 7

Alunos clamaram para que professora entrasse na sala o mais rápido possível e deixasse um dos mais populares da sala para fora - para que se cumprisse o ‘castigo’ ou ‘pré-aquecimento’. Professora adentrou à sala e, de maneira tranquila, pediu para que

todos e todas se sentasse para iniciar a chamada.

Ao introduzir a aula, atentou que alguns grupos pouco evoluíram na aula anterior na elaboração da coreografia que, vale ressaltar, tratou-se de uma adaptação da professora ao conteúdo exigido pelo currículo estadual. Reforçou que apresentação não tarda a acontecer e que ela aconteceria na segunda parte da aula da próxima semana. A primeira parte seria dedicada à introdução de um novo conteúdo.

Como nas aulas anteriores, enquanto buscava os materiais, pediu para que estudantes se dirigissem à quadra e iniciassem o alongamento – liderado por um aluno designado. Procedimento, no entanto, é disperso. Alunos e alunas optaram por ficar em grupos já organizando os ensaios.

Distribuição de materiais e instrumentos pela professora foi rápida. Alunos e alunas foram ao encontro dela e, de imediato, começaram a ensaiar. Professora, desde o início da aula prática, caminhou pelos grupos e observou a elaboração das coreografias. Ofereceu dicas, a exemplo da semana anterior, através de questionamentos sem, todavia, esperar com que os estudantes a chamassem. Permitiu que grupos novamente se dirigissem ao pátio para terem mais espaço.

As intervenções da professora passaram a ser mais diretivas na medida em que a aula avançava e alguns grupos não conseguiam apresentar grandes desenvolvimentos. Professora pedia para que alunos apresentassem o que havia sido construído até então, e, por meio de diálogo expunha suas orientações com base no que fora elaborado – alunos e alunas pareceram à vontade para se valerem de seu repertório de movimentos adaptando-os às exigências rítmicas. Não houve, da parte dela, instruções para que os grupos mudassem a estrutura da apresentação ou incorporação de novos movimentos – elas eram, sim, direcionadas a uma melhor organização. Estudantes demonstraram maior comprometimento nos ensaios.

Comentários: durante a aula, professora respeitou a construção de movimentos na elaboração da coreografia, de modo a não intervir e proibir taxativamente alguns deles, mas buscou a provocação, a partir de questionamentos, outra vez não planejados, de como alguns deles poderiam ser compatíveis à música, ao espaço, aos materiais e ao repertório motor de alunos e alunas.

Vale ressaltar que os ensaios, salvo solicitação de um grupo específico, ocorreram no local da apresentação (a quadra) e sob o som da música – a mesma para todos os grupos – tornando o ambiente muito próximo ao que enfrentariam na exibição oficial. Professora teve postura consonante à abordagem pedagógica humanista,

aproximando-se do escolanovismo diretivo sem deixar de se aproximar às concepções tradicionais de ensino (ARANHA, 1996; FRANCO, 1997; SUHR, 2011).

4.1.2.8 Semana 8

Professora adentrou à sala e rapidamente iniciou chamada. Disse ter considerado um sucesso a apresentação das coreografias rítmicas. Sequência do conteúdo bimestral foi seguida e, após introdução do novo conteúdo e devidas orientações, uma nova dinâmica foi empregada na aula: um ‘tribunal’ para debater as visões sobre corpo, saúde e beleza, a partir de padrões socioculturais de períodos específicos – desde a década de 1950 até 2018. Permitiu que cada estudante pudesse escolher o papel de sua preferência e fez uso do sorteio para definir aqueles de maior procura.

Empolgação dos alunos e alunas foi evidenciada pela caracterização e vestimentas de muitos deles e delas, consonantes às décadas em questão. Professora passou últimas orientações sobre a dinâmica, antes de pedir para que estudantes rumassem ao pátio da escola, onde ela aconteceria.

Alunos e alunas puderam escolher que papel gostariam de executar. Aos papéis com muita procura, foi executado um sorteio. Dinâmica, aplicada desde o ano anterior, demorou 20 minutos para se iniciar em função dos constrangimentos ao redor do pátio. Professora repassou as regras, pré-estabelecidas na semana anterior, e o modo com que juiz, advogados de defesa e ataque, réus e júri poderiam se comportar.

Depois da fala, professora não mais respondeu diretamente dúvidas advindos de alunos e alunas sobre a dinâmica do tribunal e ameaçou a tirar pontos dos alunos em função da falta de silêncio. Em duplas (formada por um garoto e uma garota), estudantes, vestidos com roupas tradicionais dos períodos em questão, defendiam a cultura da época baseados nos padrões de corpo, saúde e beleza.

Muitos alunos e alunas exacerbaram insegurança em suas falas. Intervenção da professora ocorreu no sentido motivacional. ‘Você consegue’, ‘argumente’, ‘você sabe o conteúdo’, foram algumas das expressões pontuais destiladas durante a dinâmica, ainda nela que tenha chamado a atenção para o despreparo de alguns deles.

De modo geral, intervenção da professora sobre o conteúdo disseminado por alunos e alunas na dinâmica foi nula – muitos deles ficaram desapontados com a falta de reação, fosse de aprovação ou reprovação, às falas. Optou, segundo ela própria, pela ‘cara de paisagem’. Argumentação de alunos e alunas, salvo exceções, basearam-se nas vestimentas sem nenhum grande questionamento aos valores das referidas épocas.

Ao fim da dinâmica, professora deu um feedback. Diz que esperava mais dos alunos e alunas e que poderiam ter explorado melhor o estudo dos padrões de beleza corporal. Questionou o excesso de ‘achismo’ da parte dos alunos e alunas, cobrando que tivessem mais certeza daquilo que reverberavam. Dirigiu, no entanto, elogios citando nominalmente alunos e alunas que souberam argumentar satisfatoriamente e relativizou os pontos de melhoria apresentados na atividade, ao justificar que são comuns a todas as turmas que a fizeram. Encerrou a aula promovendo reflexão sobre padrões de beleza, valendo-se de perguntas com respostas fáceis, complementando a fala de alguns alunos e alunas e destilando informações, esboçadas em aula, e não reverberadas por eles e elas durante a dinâmica.

Comentários: professora esboçou, uma vez mais, sensibilidade pedagógica ao não ‘colocar contra parede’ alunos e alunas com dificuldades em exercer a fala pública. Primou por centrar a atividade nos estudantes, pouco ou quase nada intervindo no que era reverberado por eles. Seu protagonismo se deu na organização da dinâmica, orientando o comportamento de cada um dos personagens (juiz, advogados/advogadas de defesa e ataque, réu/ré e júri). A escolha por mais uma atividade pouco convencional àquele contexto escolar vai ao encontro do escolanovismo, a excessiva preocupação com os processos e a criação de um ambiente agradável aos alunos e alunas – manifestado pelo contentamentos de todos e todas com a confecção dos figurinos.

Ofereceu uma devolutiva sensível sobre a dinâmica à turma toda e, posteriormente, ao desempenho dos estudantes na atividade. Seguiu, a rigor, preceitos da abordagem humanista de ensino: foi diretiva com alguns estudantes e mediu as palavras com outros, ciente de que cobranças públicas mais duras poderiam constranger os sujeitos (OLIVEIRA, 1985; MORGADO, 1995).

4.1.2.9 Semana 9

Dia de aplicação da avaliação bimestral. Professora esteve resolvendo um problema extra-classe com aluna de outra turma. Adentrou à sala com 40 minutos de atraso. Faz chamada e explicou a dinâmica da avaliação não-tradicional – evidenciando a impossibilidade de que outros professores ou inspetores aplicassem à prova.

Com duplas pré-determinadas, professora levou alunos e alunas à quadra. Todos e todas ficaram enfileirados em uma das laterais da quadra. As duplas colocaram-se um de frente ao outro. Um dos estudantes escrevia as respostas da questão gritada pela professora ao centro da quadra, enquanto o outro deveria correr até ela para entregar a

resposta, corrigida na hora. O primeiro que acertasse a resposta ganharia dois pontos. Os demais levariam um ponto se acertassem.

Atentou para que alunos e alunas prestassem atenção na elaboração das respostas, sem que fossem consumidos e consumidas pela ânsia em entregá-las o quanto antes. As questões, dez ao total, foram objetivas e demandavam respostas curtas.

Avaliação durou pouco mais de 30 minutos. Professora cobrou respostas mais completas de todos e todas, exigindo maiores detalhes. Permitiu que uma dupla específica se retirasse por ter alcançado os 10 pontos máximos antes do fim da dinâmica – fato que gerou descontentamento ao resto da turma, indignada com a postura de deboche.

Comentários: professora fugiu dos métodos de avaliação tradicional, sem necessariamente se desapegar de algumas posturas inerentes à abordagens tecnicistas de ensino – a principal delas, talvez, a reprodução do conteúdo bimestral reverberado em sala de aula sem que, necessariamente, houvesse reflexões minimamente aprofundadas.

Professora preocupou-se em demasia com o processo, ao tentar fugir da formalidade e aproximá-lo ao jogo, em detrimento do rigor metodológico do conteúdo, de modo a atrair o interesse dos estudantes pela atividade. Trata-se de uma concepção de jogo muito próxima a empregada por intelectuais escolanovistas como Decroley, Claparède e Cousinet ao tentar deslocar o eixo ‘ouvir e observar’, característicos do ensino tradicional, para o eixo ‘observar e fazer’ (GRILLO et. al, 2016).

Foi espantosa a rapidez com que alunos e alunas responderam a questão, levantando suspeitas de subversão às regras da atividade e demonstrando a subversão a que todo jogo está passível. Alguns pareciam conhecer as respostas – e inclusive a ordem das questões – informados que foram pelos colegas das outras turmas que passaram pelo mesmo processo avaliativo nos dias anteriores. Outros, abriram mão de responder as perguntas rapidamente e aproveitar a concessão do caderno, por parte da professora, para verificarem se respondiam corretamente – colando, em suma.

4.1.3 Relações epistemológicas P#1: aproximações entre os diagnósticos teórico e prático.

Foram estabelecidas aproximações epistemológicas entre ações configuradas no Diagnóstico Teórico, a partir da retirada das unidades de contexto, caracterizadas pelas respostas da entrevista semiestruturada I e do questionário sobre práticas pedagógicas, e o Diagnóstico Prático, estabelecidas pelo Relatório de Observações e outras unidades

de contexto, excertos extraídos da entrevista semiestruturada II respaldadas pela Análise de Conteúdo, denotadas nas figuras a seguir.

Nas figuras abaixo, as cores verde, amarelo e vermelho foram utilizadas como pano de fundo para apontar convergências (verde-verde) e divergências (verde-amarelo, sinalizando divergências parciais; e verde-vermelho, divergências totais;), entre os discursos apontados no diagnóstico teórico e as ações reverberadas pelo diagnóstico prático.

P#1, no Diagnóstico Teórico, foi categórica ao falar sobre seus desígnios pedagógicos e o anseio em evocar ações que fossem de encontro à pedagogia com a qual teve contato maciço enquanto aluna – que, segundo ela, foi, inclusive, uma das motivações para escolha da profissão:

"Aliás, trago sim, essa vontade de fazer tudo ao contrário, de ser diferente, de não fazer nada igual. Era uma formação extremamente tradicional, o professor falava e a gente tinha de obedecer, era um caráter meio militar, detestava".

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
Professora concorda plenamente que o docente/treinador deve estar preparado para questionar e ser questionado por suas atitudes e intervenções.	Professora solicitou que todos e todas rumassem à uma das linhas de fundo da quadra e, enfileirados, lado a lado, escutassem, em silêncio e com muita atenção a atividade solicitada (...) Um dos alunos, durante a atividade, reverberou: 'Correr é muito chato. Preferia fazer qualquer outra coisa, até suicídio' e foi ignorado pela docente.	A professora demonstrou preocupação com o estabelecimento de uma ordem que lhe permitisse assentar sua prática pedagógica, reproduzindo posturas, como o 'alinhamento militar' dos estudantes.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II] <i>"Eles podem falar comigo, dar sugestões, eu sempre abro isso, mas muitos deles me acham brava, não é? Então, [...] as vezes eles veem falar comigo e se tremem inteirinho, eu falo: pode falar."</i>	O que parece ser?	
	Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]	
	O que é?	
Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]		

Tabela 2: Relação Epistemológica I P#1

Ela, no entanto, demonstrou incômodo com as contradições apontadas pelo

Relatório de Observações quanto à postura autoritária e moduladora de comportamentos, digna das abordagens pedagógicas tradicional e comportamentalista de ensino, que acabou confrontada ao discurso humanizante, evocado pelo diagnóstico teórico no quadro:

"Aquilo de que não deixo que coloquem a opinião deles... mas entra naquilo que eu te falei: eu não consigo seguir só uma abordagem, eu tenho que dar algumas interferências, tem momentos que sou autoritária mesmo, então, uma coisa compensa a outra."

P#1 admitiu que as contradições teórico-práticas estão norteadas por uma intencionalidade pedagógica. Para chegar a determinado fim, se valeu de diferentes meios - que não necessariamente possuem coerência epistemológica. A formação tradicional da qual foi 'vítima' enquanto estudante, foi internalizada de modo significativo de modo que, mesmo sua ambição pedagógica em 'fazer diferente' é sufocada no contexto escolar em que a rigidez, o controle disciplinar e fragmentação de conteúdos são habituais, denotados pela seguinte fala:

"Dentro da sala de aula é a hora de eu passar um conceito que entendo que eles [estudantes] têm de ter entendimento dessa parte teórica para poder depois desenvolver na quadra, aí, eu acho que eu fico mais tradicional, não é?"

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<p><i>"[A educação física] não é uma coisa de simplesmente uma atividade física, um esporte, é a parte social também, né? É também de responsabilidade e de regras".</i></p>	<p>Alunos e alunas que estavam fora da sala de aula quando professora chegou foram obrigados a dar cinco voltas em volta do campinho de grama, ao lado do pátio. Essa prática, chamada pela professora de 'pré-aquecimento', parecia integrar um acordo firmado no início do ano entre docente e discentes.</p>	<p>Importante salientar (...) que a prática ilustra a influência da abordagem comportamentalista de ensino da professora em sua prática docente.(...) Questionada por um deles acerca do caráter punitivo da ação, a professora justificou que os 'atrasados' estariam apenas antecipando o processo de aquecimento.</p>
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II]	O que parece ser?	

<p><i>"Eu nunca vi como castigo a corridinha lá, mas é visto como castigo, não é? Mas na verdade é uma forma de fazer com eles criem uma certa responsabilidade, não é? Eu uso a corrida, tem professor que tira uma porcentagem da nota por exemplo, então, é uma regra que foi construída, eu coloquei, todo mundo concordou, então, eu uso a corrida porque é educação física, entendeu?"</i></p>	Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]
	O que é?
	Pedagogia Comportamental [EMPIRISMO]

Tabela 3: Relação Epistemológica II P#1

Nesse sentido, P#1 se viu inferida a seguir condutas tradicionais de ensino quando elucida conteúdos teóricos dentro da sala de aula, com o intuito de fixá-los e oferecer sentido a valores particulares sobre a educação física, atestados pela responsabilidade e cumprimento de regras, de maneira que sejam finalmente reverberados em quadra:

"Na quadra é o momento de eu deixar eles mais livres".

P#1 reconheceu o imbricar das relações entre teoria e prática, caracterizada pela práxis, mas a diferença de posturas na sala de aula e na quadra, evidencia que não necessariamente suas ações contemplam o conceito:

"Não deixa de ser importante o teórico, sem teórico não tem prática, sem prática não tem teórico."

A busca pela autonomia funcional foi notória em sua interação com os estudantes e no modo com que conduzia as aulas – que primava pela manutenção da ordem. As posturas tradicionais de P#1 estavam tão naturalizadas que não pareciam, para ela, clarividentes até que fossem levadas à reflexão a partir do Relatório de Observações:

"Um dos pontos que você colocou que, não que me incomodou, mas que me fez ficar pensativa em relação a (...) eu não deixar abrir a fala deles [estudantes], porque para mim, eu abria tudo, entendeu?"

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]

<p><i>"[A educação física] não é uma coisa de simplesmente uma atividade física, um esporte, é a parte social também, né? É também de responsabilidade e de regras".</i></p>	<p>Professora determinou a separação de gênero na prática do futsal. Não houve questionamento algum por parte de alunos e alunas. Professora interveio na escolha dos times entre os meninos sob a justificativa de acelerar o processo.</p>	<p>Não houve, a rigor, uma construção conjunta do conteúdo (...) A dinâmica(...) foi controlada pela professora, desde o tempo de jogo, passando pela separação de gênero até a ida consentida ao banheiro ou hidratação..</p>
Relatório de Observações		
<p style="text-align: center;">Excerto [Entrevista II]</p> <p><i>"Eu penso assim: você pode dar a sua opinião, mas tem algumas coisas que eu sei que não é isso e ponto. Se eu abrir toda a hora a fala, a aula vira bagunça"</i></p>	O que parece ser?	
	Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]	
	O que é?	
	Pedagogia Comportamental [EMPIRISMO]	

Tabela 4: Relação Epistemológica III P#1

Apesar do discurso, P#1 se viu arraigada pela teoria pedagógica tecnicista, que permeia as pedagogias tradicionais comportamentalistas: houve uma prevalência do método, replicado independente do contexto, e auto-alienador, sintoma de que a não reflexão contínua sobre a prática pedagógica pode gerar uma acomodação didático-metodológica, uma vez que o foco está no acúmulo de conteúdos e no desempenho nas avaliações.

"Já virou automático para mim, entrar na sala, os procedimentos, o método que utilizo para dar aula."

O relato de P#1 sobre o feedback dado pelos estudantes durante as aulas também é ilustrador no que diz respeito à conscientização de sua metodologia:

"No segundo ano, vi que precisava mudar um pouco o meu método de aula. Eles dizem que desde o primeiro ano parece que estão tendo a mesma aula, que utilizo o mesmo método, muda o conteúdo, mas eu sigo, acabo seguido da mesma forma, enfim, é o meu método, a minha metodologia, não é?"

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]

<p><i>"Acho que a gente não tá aqui para formar ninguém dentro do tecnicismo. Se o aluno quiser isso, ele que procure uma escolinha especializada, para aprender o esporte, jogar, competir."</i></p>	<p>Ao término da apresentação, professora reuniu todos e todas e teceu suas observações: exigiu que alunos do grupo de apresentação cumprissem o plano de aula à risca. Citou que, no lugar deles, trabalharia fundamentos técnicos em grupos menores, de modo a tornar a atividade 'menos caótica' e não deixar com que alunos ficassem ociosos.</p>	<p>Ficou evidente, desse modo, sua ligação com a abordagem tecnicista de ensino, sendo cabível abrir mão da interação e primar por um ensino que manipule comportamentos, desconsidere o lastro de alunos e alunas e fragmente o processo pedagógico no ensino de esportes (e não necessariamente por considera-lo mais eficaz) em favor da manutenção da ordem.</p>
<p align="center">Relatório de Observações</p>		
<p align="center">Excerto [Entrevista II]</p> <p><i>"Vou fragmentando os conteúdos sim... vejo que é uma forma para ficar clara para eles, por isso, vou parando e explicando. Eu sou uma pessoa que gosta de ter as coisas muito claras e eu preciso perceber que eles estão entendendo, se eu olho para a sala e vejo aquele ponto de interrogação na cara eu já falo: 'opa, o que está acontecendo?'"</i></p>	<p align="center">O que parece ser?</p>	<p align="center">Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]</p>
	<p align="center">O que é?</p>	<p align="center">Pedagogia Tecnicista [EMPIRISMO]</p>

Tabela 5: Relação Epistemológica IV P#1

Nos diagnósticos teóricos, P#1 demonstrou relativa proeminência com abordagens associadas à teoria do conhecimento do Interacionista. Ainda que nem todas as suas ações possam ser caracterizadas como interacionistas, boa parte de suas intencionalidades destilaram esse traço epistemológico.

P#1 transitou entre as pedagogias humanista, cognitivista e, sobretudo, escolanovista denotada pelo cuidado com as interações, afetos e a sobreposição do processo – ao menos na parte prática – em relação ao conteúdo – a colocam em consonância com ações. A relação humanizada foi reverberada pela seguinte fala:

"Você relatou que eu olho para os alunos com outro olhar e eu concordei, também porque isso eu acho que isso aí é meu. Não é só no profissional, é meu, é individual, da minha pessoa. Eu tenho que ter esse olhar diferente com eles, principalmente nesse modelo de escola, que a gente convive nove horas, então, você tem que ter um olhar especial por ele."

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
Professora concorda plenamente que o aluno/jogador é o protagonista de sua trajetória esportiva.	. Enquanto vídeo era executado, demonstrou preocupação com aluna que demonstrava sonolência. Foi até sua carteira, perguntou se aluna estava se sentindo bem e, discretamente, pediu para que fosse ao banheiro lavar o rosto e retornasse à sala – o que aconteceu, de fato.	Professora preocupou-se com questões que vão para além do conteúdo. Demonstrou atenção à sonolência de uma aluna durante a aula, permitindo sua recomposição
Relatório de Observações		
<p style="text-align: center;">Excerto [Entrevista II]</p> <p><i>"A gente não deve olhar o aluno como um número, como mais um aqui dentro, mas como único, entendeu? Dentro dos limites dele, dentro da bagagem que ele traz, dos problemas que ele passa fora daqui, porque o problema que ele passa fora daqui interfere no dia-a-dia e ao invés de punir a revolta dele, por exemplo, posso perguntar: 'o que está acontecendo?'"</i></p>	O que parece ser?	
	Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]	
		O que é?
		Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]

Tabela 6: Relação Epistemológica V P#1

Ela relatou que tal conduta precede à sua prática profissional, mas foi potencializada pelo contexto escolar e sua relação com a psicopedagogia ao evocar um olhar clínico e individual aos problemas surgidos no cotidiano escolar:

“Eu acho que isso é meu, mas desenvolvi muito mais sensibilidade com esse modelo de escola, por causa do convívio, das aulas que trabalham valores, o autoconhecimento e o meu gosto pela terapia.”

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
Professora concorda plenamente que o aluno/jogador é o protagonista de sua trajetória esportiva.	Muitos alunos e alunas exacerbaram insegurança em suas falas. Intervenção da professora ocorreu no sentido motivacional. ‘Você consegue’, ‘argamente’, ‘você sabe o conteúdo’, foram algumas das expressões pontuais	Professora esboçou, uma vez mais, sensibilidade pedagógica ao não ‘colocar contra parede’ alunos e alunas com dificuldades em exercer a fala pública. Primou por centrar a atividade nos

	destiladas durante a dinâmica.	estudantes, pouco ou quase nada intervindo no que era reverberado por eles.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II]	O que parece ser?	
	Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]	
	O que é?	
	Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]	
<i>As pessoas são diferentes, têm limitações, mas essa questão que eu levo para eles da responsabilidade, do próprio protagonismo, da autonomia, reflete para o resto da vida."</i>		

Tabela 7: Relação Epistemológica VI P#1

P#1 objetivou a ativação da memória dos estudantes a partir da interação, justificando suas intencionalidades pedagógicas através da exploração de percepções cognitivas e conhecimentos reverberados, bem como da realidade social e existencial de alunos e alunas:

"Hoje eu estava dando aula e eu fiz [as perguntas com pré-respostas dadas]. Estava dando um conteúdo novo não é, aí eu me peguei e fiz igual, me vi fazendo isso de novo. Mas eu tive de fazer isso para, de repente, eles puxarem alguma coisa da memória, entendeu?"

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<i>"No final [das aulas], a gente costuma se reunir, eu faço perguntas... no final das contas, é como se fosse uma sondagem, eu chamo isso de sondagem"</i>	Professora em vários momentos nas aulas se fez valer de perguntas 'pré-respondidas'.	Professora partiu de perguntas que os alunos ou saberiam responder facilmente ou que precisassem apenas concluir um raciocínio ou uma frase iniciada pela professora. Postura essa que parece ir ao encontro de preceitos cognitivistas

		escolanovistas - imersos no Interacionismo - ao enfatizar os processos cognitivos do aluno tomando como base a psicologia da aprendizagem.	
Relatório de Observações			
Excerto [Entrevista II]		O que parece ser?	
	<i>"Você falou que eu faço algumas questões (...) ao invés de deixar eles pensarem na resposta antes de eu deixar completar (...) fui dando algumas coisas pra eles puxarem na memória as palavras... mas eu tinha feito uma abordagem antes do conhecimento deles, do que eles conheciam"</i>		Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]
			O que é?
			Pedagogia Cognitivista [INTERACIONISMO]

Tabela 8: Relação Epistemológica VII P#1

Traços clássicos do construtivismo pedagógico são evidenciados na construção conjunta do plano bimestral de aulas e favorecimento de um ambiente de aprendizagem que possa oferecer autonomia e senso crítico. Há, todavia, certa confusão conceitual por parte de P1 entre o significado de plano de aula, documento elaborado pelo docente que retrata sua proposta educacional, e planificação de aula, processo de organização do ensino-aprendizagem e plano de aula, o tratando ambos os termos como sinônimos.

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<i>"Eu, hoje, ofereço uma proposta para os meus alunos e a gente vai ajustando, conversando de acordo com que eles sugerem. Faço um plano de aula, que é uma coisa que surgiu de mim, não é o que a escola exige (...). Então, falei: eu vou fazer um plano de aula e disponibilizar para a sala toda, porque eles sabem todas as datas em que vai acontecer tudo"</i>	Professora se desculpou por não ter divulgado o plano de aula nas semanas anteriores. Disponibilizou a todos e todas no mural da classe.	Ao admitir a falha ao não ter cumprido o combinado no que diz respeito ao plano de aula, professora colocou-se numa posição igualitária em relação aos estudantes, de autohumanização.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II]	O que parece ser?	

<p><i>"Quando eu coloquei o plano de aula eles se sentiram muito mais organizados, porque eles sabem da minha organização, eles sabem que eu sou exigente porque eu sou exigente comigo também na hora de dar aula e eu quero que eles sejam responsáveis daquilo que eles vão apresentar."</i></p>	<p>Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]</p>
	<p>O que é?</p>
	<p>Pedagogia Cognitivista [INTERACIONISMO]</p>

Tabela 9: Relação Epistemológica VIII P#1

As intencionalidades de P#1 pareceram contemplar vertentes em sobremaneira atreladas à Pedagogia Nova ou Escola Nova, corrente pedagógica que permeia as abordagens humanista e cognitivista de ensino, ao inculcar os estudantes – ao menos nas aulas práticas – no centro do processo de aprendizagem, preocupar-se com o respeito às individualidades, valorizar as vivências particulares e, principalmente, adequar e expor alunos e alunas ao dinamismo e às exigências que serão encontradas no mercado de trabalho.

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<p><i>"Eu não sou uma professora que usa lousa. Então, nas aulas teóricas preparo um Powerpoint, sempre que possível com algum vídeo de demonstração do conteúdo que eu vou trabalhar (...). E as avaliações, são quase todas práticas, é bem dinâmico. Muitas vezes eles viram os professores"</i></p>	<p>Aplicação da avaliação bimestral de Educação Física a partir de uma dinâmica que muito se assemelhou a de uma gincana.</p>	<p>Professora preocupou-se em demasia com o processo, ao tentar fugir da formalidade e aproximá-lo ao jogo, em detrimento do rigor metodológico do conteúdo, de modo a atrair o interesse dos estudantes pela atividade.</p>
Relatório de Observações		
<p>Excerto [Entrevista II]</p> <p><i>"Não me importa só o conteúdo, porque eu sei que todo mundo sabe. Eu sei quem estudou, então, eu costumo fazer a avaliação de uma forma diferente para trabalhar atitudes, comportamentos e tudo mais."</i></p>	O que parece ser?	
	<p>Pedagogia Escolanovista [INTERACIONISMO]</p>	
	O que é?	
		<p>Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]</p>

Tabela 10: Relação Epistemológica IX P#1

O papel de P#1, tanto nos trabalhos em grupo, quanto na avaliação bimestral final, foi o de mediar e orientar as ações de alunos e alunas para que pudessem aprender

a aprender ainda que sem a prerrogativa da emancipação social e quebra do *status quo* – caracterizado pela proposta curricular estadual.

O que ocorre, todavia, é que o suposto afastamento de P#1 de concepções tangíveis aos métodos tradicionais de ensino não é legítimo. Ao colocar-se a favor de metodologias ativas, P#1 visa estimular o interesse, a espontaneidade, a responsabilidade e o protagonismo nos estudantes na construção do conhecimento. Um olhar mais atento infere que ao privilegiar uma atividade dinâmica que examinou, a rigor, as capacidades físicas dos estudantes para além da avaliação dos conteúdos, a docente fez uso de uma ‘maquiagem pedagógica’ ao ocultar, pelo ativismo pedagógico, característico da Escola Nova, concepções de ensino pertencentes à abordagem pedagógica tradicional, herança epistemológica de sua trajetória.

Por fim, P#1 atestou que se reconheceu no Relatório de Observações. Reforçou estar aberta à sugestões e indicações que fomentem sua prática pedagógica:

"Na verdade, eu sei quem eu sou, eu sei como eu ajo, não é? Na hora que você lê, você só confirma isso porque é interessante você ser analisado e observado do lado de fora."

4.2 Professor II (P#2)

O outro participante do estudo é do gênero masculino, e tem 35 anos de idade. Graduado em educação física por uma instituição de ensino superior privada, atua desde 2008 como professor na rede privada de ensino. Antes da graduação, foi atleta profissional de futebol e futsal e será caracterizado como P#2.

4.2.1 Diagnóstico teórico P#2

4.2.1.1 Entrevista semiestruturada I

Nas análises da primeira entrevista semiestruturada, realizaram-se inferências individuais, a análise da resposta de #P2 para determinada pergunta, e, *a posteriori*, a análises dos agrupamentos de respostas dos educadores para cada categoria temática. Cabe ressaltar que as entrevistas foram transcritas literalmente.

1. O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?
Temáticas enunciadas: disciplina, valores;

RESPOSTA

Educação física deve focar nas regras, né, no aspecto disciplinar e o professor, por sua vez ser muito responsável, cuidar bem dos alunos, se preocupar com lesões e principalmente ser dinâmico, ter seriedade, respeito, empenho dedicação pelos alunos, fazer com que eles gostem da gente mesmo.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: A educação física, para o professor, tem uma concepção disciplinar, com acepções militaristas, pautada em valores como respeito e zelo com o próximo.

2. O QUE TE MOTIVOU A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO?

Temáticas enunciadas: trajetória, experiência, alto rendimento;

RESPOSTA

Começou com um professor de educação física muito bom que eu tive, gostava muito dele, e também, pelo fato de minha mãe ser professora, então eu gostava muito da área. Como eu tive vivência na prática, né, no futebol de campo e no futsal, joguei por um período pequeno no profissional no campo e no futsal... joguei por futsal por 10 anos, foi jogando que consegui minha bolsa de estudos para fazer a faculdade. Tudo isso me fez escolher essa profissão. Mais voltada à parte esportiva inicialmente, e aí depois, pegando gosto pela escola.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: Professor relata a influência familiar e de um personagem relevante na infância para seguir a profissão, evocando a influência moral da carreira docente, bem como do período enquanto atleta profissional e o anseio em permanecer ligado ao meio esportivo, que se deu através da abertura de uma janela de oportunidade educacional.

3. QUAIS SÃO SEUS OBJETIVOS ENQUANTO PROFESSOR?

Temáticas enunciadas: papel docente; disciplina;

RESPOSTA

A primeira intenção é que todos participem, ter a maior participação possível. E depois focar mais na parte esportiva, de estar envolvendo cada um no seu caminho, que busquem, de alguma forma, o esporte que goste para ter uma vida ativa [fisicamente] no futuro. Eu sou bem flexível até... mas tem que tem a parte autoritária

para criar uma disciplina em aula. Mas, em linhas gerais, sou flexível sim, escuto também, aceito opiniões, mas sempre tendo uma parte autoritária para conduzir bem a aula e atingir isso que te falei.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: O professor argumenta que a participação coletiva máxima é o seu grande objetivo, constituída, segundo ele, a partir da esportivização das aulas, dos benefícios em seu buscar uma vida ativa fisicamente e, principalmente, dos aspectos disciplinares – ainda que tenha apregoado a flexibilidade nas relações interpessoais.

4. COMO SE DÁ O PLANEJAMENTO DAS AULAS?

Temáticas enunciadas: organização; conteúdos; modalidades;

RESPOSTA

Meu planejamento é baseado com as atividades que eu passei nos anos anteriores. Sempre baseado em jogos, adaptando conforme o calendário e aí, procuro programar da seguinte forma: cada aula uma modalidade por mês, no caso, ‘o quarteto fantástico’, seja com o jogo adaptado, ou com brincadeira ou com fundamentos e aí, registro depois na minha ‘pastinha’ para eu poder usar eventualmente no próximo ano.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: Planejamento do professor é fundamentado nas atividades trabalhadas nos anos anteriores e que contemplam futsal, basquete, vôlei e handebol, definidas por ele como ‘quarteto fantástico’, por serem as mais proeminentes em sua concepção de Educação Física escolar, plenamente esportivizada.

5. COMO VOCÊ SE ENXERGA ENQUANTO PROFESSOR, METODOLOGICAMENTE FALANDO?

Temáticas enunciadas: metodologia; didática; vivência;

RESPOSTA

Sou um cara que leva em consideração a experiência dos alunos, a vivência mesmo, sabe? E acabo levando um pouco dos professores que tiveram na minha trajetória, tanto na escola, quanto como atleta profissional. Eu dou espaço para todo mundo falar, até procuro as opiniões deles, sabem? Claro que disciplina é importante, respeito é importante, mas não dá para eu ser super rigoroso. Gosto de usar muito

jogos adaptados para, de alguma forma, desenvolver fundamentos, buscando a participação de todos. Tem alguns alunos que a gente sabe que não gosta da modalidade, do jogo, por isso eu procuro sempre ampliar esse repertório dos jogos adaptados. Aí sim, eu entro nas modalidades, nas regras específicas.

Análise inferencial dos temas enunciados

Conceitos: Professor enfatiza a vivência dos estudantes e a própria para sustentar sua metodologia e norteá-la de acordo em seus princípios pedagógicos, pautados nos fundamentos técnicos das modalidades supracitadas.

4.2.1.2 Questionário sobre práticas pedagógicas

Ao final da entrevista, P#2 respondeu um questionário fechado, de 30 questões, com Escala Likert para avaliar sua identificação com as teorias do conhecimento inatista, empirista e interacionista. Vale mencionar que cada uma das questões remetia a termos-chave ou situações que representavam uma das teorias do conhecimento.

Dos 40 pontos possíveis às questões referentes à teoria inatista, P#2 assinalou 28 pontos.

Dos 40 pontos possíveis às questões referentes à teoria empirista, P#2 teve um score de 38 pontos.

Dos 40 pontos possíveis às questões referentes à teoria interacionista, P#2 fez 33 pontos.

O diagnóstico, provindo do questionário, atesta uma proeminência alta de P#2 com cada uma das teorias do conhecimento. A maior identificação, contudo, se dá com a teoria do conhecimento empirista.

#P2	Questões inatistas	Questões empiristas	Questões interacionistas
Score	28/40	38/40	33/40
Porcentagem	70%	95,00%	82,50%

Tabela 11: Scores do questionário pedagógico P#2

4.2.2 Diagnóstico prático #P2: diário de campo e relatório de observações

A confecção do Relatório de Observações pautou-se, fundamentalmente, nas descrições das aulas elaboradas no Diário de Campo, acrescentando comentários que

associam as ações e intervenções de #P2 e as abordagens de ensino e teorias epistemológicas do conhecimento. Esse documento foi entregue à P#2 para que pudesse avaliar e refletir sobre sua prática pedagógica, sendo debatida da entrevista semiestruturada II.

4.2.2.1 Semana 1

As aulas, de 45 minutos de duração, ocorreram no contra-turno escolar e o encontro de professor e estudantes deu-se diretamente na quadra poliesportiva do colégio. A primeira aula foi voltada à participação exclusiva das meninas. A segunda aula, foi dedicada aos meninos. A separação de gênero nas aulas é uma exigência da coordenação pedagógica do colégio – ainda que, ao longo da observação, tenha sido flexibilizada.

Professor chegou à quadra cinco minutos antes do início da aula com os materiais para atividades e se baseou na programação utilizada no ano anterior. Disse que a escolha do ‘pé-na-tábua’ reside no fato de ser, antes de mais nada, um jogo, sendo, portanto, dinâmico e que contempla aspectos técnicos tanto do handebol, quanto do futsal. Citou, também, que seriam trabalhadas ‘agilidade’ e ‘velocidade’ durante a atividade.

Professor aguardou chegada de alunas e teve conversas individuais ou com pequenos grupos delas que dele se aproximavam. Utilizou o apito para chamar demais alunas que estavam no pátio conversando. Fez um cumprimento formal de ‘boa tarde’ e realizou, objetivamente, explicações das atividades programadas: a primeira, introdutória, seria o ‘pé-na-tábua’. A segunda, o jogo formal de handebol.

Ele não pareceu se incomodar com a disposição corporal das alunas - algumas ficam em pé, outras sentadas, outras ao lado, durante a explicação. Conversas paralelas existiam. Ele perguntou às alunas quais delas participariam das atividades. Quem se recusasse, no entanto, teria marcada apenas ‘meia-presença’ na aula – vale ressaltar que a presença é o principal critério de avaliação utilizado.

O docente dividiu as alunas em duas equipes e selecionou duplas a seu critério. Depois, perguntou a dois times se querem defender ou atacar primeiro. Ele retomou a explicação, tanto para um time, cujas duplas já estavam aliadas em uma fila, quanto para o outro, que defenderia os cones.

Depois de um início confuso, alunas começaram a entrar, a partir da 2ª rodada, em ‘estado de jogo’, isto é, uma condição de concentração em que se viam envolvidas

com o jogo, garantindo entrega total das jogadoras e seriedade. Elas passaram a compreender a lógica do jogo e a chutar a bola para lugares distantes, de modo a desestruturar o posicionamento da equipe adversária. Houve, no entanto, ‘sugestões’ do professor nesse processo. Com o tempo, estímulo verbal do professor – que foi constante – passou a ter função de incentivo e não mais de orientação sobre o que fazer.

Professor insistiu para que alunas que se recusaram a participar do jogo, entrassem em quadra – em vão. No entanto, alunas que praticavam a atividade pediram para jogar uma vez mais. Foram 30 minutos de jogo (duas partidas completas), ao total antes do início do jogo formal de handebol. Nesse ínterim, houve um breve momento para hidratação. Durante o jogo, professor anotou presença das alunas – ele não havia realizado uma chamada formal no início da aula, mas foi capaz de reconhecer a fisionomia de cada uma delas para fazer as marcações.

Dois alunos são convidados a atuarem como goleiros e completarem os times no jogo formal de handebol, que teve duração de 15 minutos. Durante a partida (equipes do jogo anterior foram mantidas), interferência do professor resumiu-se ao estímulo verbal – pouco constante, diga-se. Pediu para que as equipes fizessem a marcação ‘6-0’. Solicitou, invariavelmente, para que alunas não ‘marcassem alto’ e executassem rapidamente a transição defensiva. Jogo, porém, teve características anárquicas (formigueiro). Duas alunas, que praticavam handebol em clubes poliesportivos da região, sobressaíram-se.

Ao final da aula voltada às meninas, professor deu início à aula voltada aos meninos, que aguardavam nas arquibancadas, no centro da quadra. Em cinco minutos, reexplicou as regras do ‘pé-na-tábua’ (muitos deles presenciaram o jogo realizado entre as meninas), separando as duplas e reforçando a regras dos três passes.

Meninos não tardaram a subverter a lógica do jogo e a reclamar da disparidade no nível das equipes – uma delas supostamente mais forte que a outra. Professor tentou coibir tal subversão, proibindo jogadores a defenderem o cone. Atividade durou cerca de 20 minutos. Em seguida, foi aplicado o jogo formal de handebol. Nele, foi possível afirmar que todos os jogadores entraram em ‘estado de jogo’, isto é, demonstraram um alto nível de engajamento com a atividade.

A disparidade técnica entre os garotos não foi tão grande quanto a observada entre as meninas. Ao todo, foram 20 minutos de jogo formal. Professor arbitrou a partida e fez comentários pontuais quanto à disposição tática das equipes. A todo momento, repetiu o placar. Após 20 minutos, apitou o fim da partida segundos antes do ecoar do

sinal, recolheu os coletes e se despediu amistosamente dos alunos.

Comentários: com o atributo da separação de gênero, professor fez uso de aulas ‘espelhadas’. As atividades foram fundamentalmente as mesmas tanto no momento direcionado às meninas, quanto aos meninos. Professor, desse modo, fez uso da seguinte dinâmica: atividade introdutória pautada em um jogo com características recreacionais (pé-na-tábua) seguido pela introdução de uma modalidade (handebol) em seu caráter formal, isto é, inculcido de regras oficiais. Não enfatizou às alunas e aos alunos, alguns dos elementos relacionados ao conteúdo e habilidades passíveis de transferência de uma atividade à outra, comentados em conversa pontual.

A princípio, a preocupação do professor passou por, fundamentalmente, propiciar um ambiente ‘agradável’ e convincente à participação coletiva, exemplificada pela relação de paciência e flexibilidade, sobretudo com as meninas, preceitos elucidados pela abordagem pedagógica humanista (SCAGLIA, et. al, 2013). Para tanto, centralizou as atenções da aula em si e, ao fazer uso do estímulo verbal constante de maneira diretiva e estabelecer uma espécie de punição aos estudantes que se recusaram a fazer as atividades, o docente esboçou traços empiristas, característicos das pedagogias tradicional e comportamentalista. Tradicional e Comportamentalista de ensino.

Houve, nesse ponto, aproximação com o Método Desportivo Generalizado, que remete, por sua vez às abordagens tradicionais de ensino, englobadas pela teoria do conhecimento empirista. Muito propagado no país durante a década de 1960, o Método Desportivo Generalizado teve forte influência de concepções francesas, sendo uma espécie de sequência ao movimento esportivista inculcido na Educação Física brasileira nos anos anteriores. Salientava ainda um importante papel aos esportes associados, desde que associados a um caráter lúdico e que proporcionassem prazer, alegria e espontaneidade (MEDEIROS, 1956; BETTI, 1991).

4.2.2.2 *Semana 2*

Professor se posicionou ao centro da quadra e esperou que alunas ficassem ao seu entorno para explicar as duas atividades selecionadas previamente para o dia: “jogo da matemática” e o jogo de basquete formal. Atentou para o Torneio Inter-Classes e intercolégiais que aconteceriam no próximo mês.

Ao contrário da semana anterior, professor aumentou tom de voz ao introduzir a aula às meninas – muitas delas pouco atentas. Pediu para que nenhuma ‘sumisse’ durante a aula. Ao introduzir o ‘jogo da matemática’, rejeição das estudantes foi

imediate. ‘Não é aula de matemática’, bradaram algumas.

Mesmo assim, professor dividiu turma em duas equipes. Já dispostas em fila, repassou a regra para ambas, em meio às conversas paralelas. O docente, então, fez uma conta de matemática e a resposta era dada pelas alunas ao correrem em direção aos três cones, posicionados do outro lado da quadra, cada um deles representando centena, dezena e milhar. Professor abusou do estímulo verbal para incutir motivação às alunas.

Ao todo, o “jogo da matemática” durou 15 minutos. Parte das alunas entraram em ‘estado de jogo’ e se engajaram, ainda que, durante a atividade, desistências aconteceram. Em seguida, solicitou para que as próprias alunas se organizassem para o jogo formal de basquetebol.

Durante o jogo de basquete, professor foi o árbitro e cobrou movimentações táticas – ainda que de modo genérico: “foca na transição defensiva” / ‘respira lá atrás’ / “aproxima!”. Algumas alunas que estavam no banco de reservas e aguardavam a vez para entrar no jogo de basquete pediram para jogar bets e receberam o consentimento do professor.

Jogo ocorreu de forma menos anárquica em relação ao handebol da semana anterior. Professor, ao visualizar dificuldades técnicas e de conhecimento de regras das alunas, flexibilizou ações, ao, por exemplo, permitir o recuo da bola ao campo defensivo.

Alunas, desprovidas de fundamento técnico, conseguiram compreender as transições ofensivas e defensivas. Mesmo assim, em vários momentos, jogo pendeu para confrontos individuais, envolvendo apenas as alunas mais habilidosas. Algumas delas nem disfarçavam, em plena quadra, o desinteresse. Equipes foram modificadas após 15 minutos de jogo e recrutamento de novas alunas foi dificultoso.

Aos meninos, professor decide suspender “jogo da matemática” alegando receio da tempestade que se aproximava. Partiu direto para o jogo formal de basquete e aproveitou a presença das alunas mais habilidosas, que estavam envolvidas na atividade anterior. Sem muitas delongas, não tardou a iniciar o jogo.

Atividade durou aproximadamente 15 minutos. Estudantes se engajaram rapidamente com o jogo, que ganhou, rapidamente, conotação de disputa feroz. A forte chuva de vento, no entanto, fez com que o professor transformasse o jogo formal de basquete em uma disputa 3x3 – em apenas uma das metades da quadra. À medida em que água tomava conta do recinto, professor ficava receoso. Com quinze minutos de aula ainda por acontecer encerrou a aula, temeroso de que escorregões e lesões

pudessem acontecer com a quadra quase totalmente tomada pela água da chuva.

Comentários: professor, em sua fala inicial, chamou atenção ao Torneio Inter-Classes como forma de motivar estudantes à aula. Sua aproximação à teoria empirista do conhecimento e às abordagens Tradicional e Tecnicista de ensino não estão assentadas no autoritarismo, e sim nas escolhas dos conteúdos, tidos como cultura universal (reforçando a lógica do adulto ou, no caso, do esporte do alto rendimento em detrimento do desenvolvimento infanto-juvenil).

A aprendizagem esteve condicionada à modificação de desempenho, visando à supracitada competição e reforçando a lógica produtivista alinhada ao ensino. Nesse sentido, as instruções durante as atividades tiveram um caráter de estabelecer comportamentos terminais: execute determinada ação para que seja capaz de repeti-la na competição e, assim, vencê-la (LIBÂNEO, 2009; SAVIANI, 2010; SUHR, 2011).

Repetiu-se a dinâmica da semana anterior: um jogo ‘ativo’ seguido da aplicação de uma das modalidades do “quarteto fantástico” (futebol/voleibol/basquetebol/handebol) em seu caráter formal. Não houve, porém, evidências de que o conteúdo aplicado na primeira delas, o “jogo da matemática”, tivesse relações adjacentes com a segunda atividade, o basquete, de modo que não vieram à tona a estruturação do espaço, a comunicação na ação e a relação com a bola, prescrições comuns aos jogos esportivos coletivos ao potencializar a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais diversificado, amplo e não-excludente, capaz de transferir habilidades adquiridas ao se resolver problemas de um jogo para outro jogo de semelhante exigência (GARGANTA, 1995).

Durante a explicação inicial, professor citou que o “jogo da matemática” trabalharia o raciocínio e fundamentos, sem deixar claro de que natureza seriam, ficando a mercê dos comentários depreciativos de alunos, incapazes, a priori, de enxergar a relação da atividade com a Educação Física, isto é, para além da própria disciplina de Matemática. Como na semana anterior (em lógica que se repetiu nas semanas seguintes), não houve uma conversa final ou um feedback, tanto na aula para meninas, quanto na aula para os meninos.

4.2.2.3 Semana 3

Fundamentado pela programação dos anos anteriores, professor chegou à quadra com pretensões de aplicar atividades relacionadas ao futsal e vôlei. Seriam, assim, trabalhadas serão trabalhadas duas modalidades, compensando a semana do mês de

março sem aulas, em virtude do carnaval, e contemplando, assim, todo o “quarteto fantástico”, visando o Torneio Inter-Classes, que seria realizado na próxima semana.

Cerca de 30% das alunas se ausentaram – preferiram estudar para as provas trimestrais. Ao verem o professor com as bolas de vôlei, as presentes demonstraram rejeição, retardando o deslocamento do pátio, onde estavam, à quadra. Foram 10 minutos até que o professor montasse a rede e explicasse a atividade às estudantes.

Professor, então, solicitou que alunas formassem duas filas e prestassem atenção nos gestos que ele fazia, de modo a detalhar o fundamento a ser trabalhado, no caso, o ataque. Aluna A jogaria a bola para Aluna B que, na posição de levantadora, devolveria a bola para Aluna A atacar do outro lado da quadra, que contava apenas com a presença do professor.

Professor se utilizou do estímulo verbal e da demonstração de gestos técnicos, mas não foi rigoroso com os (muitos) erros das alunas nos 15 minutos de atividade. Em seguida, o docente propôs uma variação. Explicou em voz alta e fez gestos mencionando o movimento e o local onde deseja que a bola caia. Na nova atividade, Aluna C jogaria a bola para o outro lado da quadra, onde Aluna A teria de fazer a recepção corretamente para que Aluna B fizesse o levantamento para outro ataque da Aluna A. Professor deixou de pegar a bola do outro lado da quadra e se aproximou das alunas para dar o estímulo verbal: “só ir repetindo, que acha a batida”.

A atividade progrediu nos 10 minutos de duração. Professor fez as vezes de levantador para aumentar a exigência do ataque, já que alunas continuavam a errar grotescamente o gesto técnico. Por fim, professor aplicou o jogo formal de vôlei. Aproveitou que alunas estão minimamente envolvidas, naquele momento, com a modalidade. Ainda assim, faltou entusiasmo a algumas delas.

No jogo, professor cobrou um melhor gesto técnico no saque – algo que não foi enfatizado na atividade anterior. Na arbitragem, ele cobrou movimentações na partida que teve as alunas muito rígidas e com ataques de um toque só na bola. Professor, a todo o momento, gritava o placar para estimular a competição. Algumas alunas, entediadas, desistiram do jogo: “Fala, pelo amor de Deus que quem fizer, ganha”. O jogo foi encerrado com 15 minutos de duração e 25x21 no placar.

Aos meninos, foi aplicado o jogo formal de vôlei sem atividades introdutórias. Professor, na arbitragem, continuou a utilizar o estímulo verbal, repetindo a todo momento o placar, para manter ou incutir alunos em “estado de jogo”. Pode-se inferir que estratégia foi bem sucedida, na medida em que o ambiente de disputa se fez

presente, apesar dos inúmeros erros técnico-táticos dos jogadores. Ao final da aula, professor solicitou que dois alunos o ajudassem a retirar a rede e guardasse os materiais.

Comentários: nesta aula, professor deixou latente seu lastro empirista e sua proeminência à abordagem tradicional de ensino ao fragmentar os conteúdos do voleibol e dar ênfase à técnica. A demonstração de movimentos tidos como corretos foi um claro indício de sua simpatia aos preceitos tecnicistas: houve demasiada preocupação na repetição da execução de determinado padrão de gesto – muito próximo aos que são realizados no alto rendimento - sem que, necessariamente, se levasse em consideração os diferentes níveis e capacidades das alunas, muitas delas sem qualquer lastro esportivo (GALATTI, et al., 2014).

Durante o jogo formal de vôlei às meninas, professor fez cobranças quanto ao gesto técnico “correto” no saque, ainda que esse conteúdo não tenha sido mencionado ou priorizado na atividade anterior. Jogo entre as alunas foi pouco elaborado. Elas perseguiram movimentos estereotipados e o aperfeiçoar da técnica durante a aula, alicerçada por padrões encontrados no alto rendimento esportivo. Professor visou a otimização do desempenho em um contexto onde pouquíssimas estudantes, apesar da idade, ultrapassaram os anos de experimentação esportiva (COTÊ, 1999; KUNZ, 2014).

Entre os meninos, jogo formal de vôlei aconteceu de modo substancialmente mais acirrado: eles, notoriamente, possuíam muitas e muitas horas a mais de prática esportiva em relação às meninas. Logo, tal vivência permitiu com que o jogo se desenvolvesse de maneira satisfatória, ratificando a lógica do Empirismo: processo de ensino centrado na transmissão do conhecimento, este, proveniente das experiências que os sujeitos tiveram, indo ao encontro da teoria da ‘tábula rasa’ (FRANCO, 1997).

4.2.2.4 Semana 4

Dia do Torneio Inter-Classes. Durante o período da tarde, foi praticado o futsal entre meninos e meninas do Ensino Médio. Professor fez as vezes de árbitro: cobrou regras oficiais da modalidade: reposição rápida de goleiro e recuo limitado. Antes de todos os jogos, professor chamou todos os jogadores e jogadoras para repassar as regras do jogo e do regulamento da competição.

Comentários: a competição, um dos grandes motes do professor para manter acessa a chama da motivação estudantil, apontou características que vão ao encontro da abordagem tecnicista de ensino, na medida em que sustenta o *status quo* e a associa educação e sistema produtivista. Foram cobrados conteúdos (regras) que não estiveram

em voga durante as aulas, ainda que nelas tivessem sido aplicadas jogos formais da modalidade, tendo como escopo o resultado ao mensurar a eficiência de alunos e alunas durante a disputa (SUHR, 2011). Ainda assim, pode-se inferir que o objetivo em engajar alunos e alunas foi alcançado com extremo sucesso.

4.2.2.5 Semana 5

Professor foi bem recepcionado pelas alunas presentes. Enquanto buscava um rodo para empurrar a água (oriunda da forte chuva que caíra horas antes) ao fundo da quadra, alunas, espontaneamente, pegaram bolas de handebol – modalidade que sustentaria o tema da aula - e passam a brincar de bobinho.

Na conversa inicial, ele, por aproximadamente 10 minutos, deu um feedback às alunas sobre faltas, notas e o cancelamento da aula na semana anterior (em função do pedido do professor de Física, que aplicou um plantão de dúvidas pré-simulado trimestral). Professor reforçou que a presença é o principal critério de avaliação da disciplina e que cerca de 30% das alunas teriam problemas alcançar o conceito mínimo pelas demasiadas ausências. Alertou que estariam passíveis da elaboração de um trabalho escrito, com tema pré-definido por ele, para entrega ao final do trimestre.

A primeira atividade aplicada foi a “queimada-russa”, uma queimada com regras tradicionais, mas disputada por quatro equipes, com seis jogadoras cada, simultaneamente. As equipes ocupavam cada um dos quatro quadrantes estruturados como campo de jogo pelo professor. O arremesso cabia a uma das equipes, com o objetivo de “queimar” alguma jogadora da equipe imediatamente à frente (não havendo, portanto, contra-golpe). A cada arremesso, equipes se deslocavam pelos quadrantes em sentido anti-horário.

Professor definiu as quatro equipes de acordo com o nível de habilidade das alunas. O jogo foi bem dinâmico, ainda que professor, através do estímulo verbal, tivesse de estimular movimentações das meninas nos 15 minutos de atividade. Em seguida, duas equipes se fundiram e professor deu início ao jogo formal de handebol - que durou cerca de 15 minutos. Professor replicou postura das aulas anteriores: repetiu o placar a todo momento, marcou faltas e irregularidades, fez comentários pontuais sobre a disposição tática das jogadoras e anotou, em seu caderno, a presença das alunas. Duas jogadoras, inseridas no contexto de especialização, jogaram praticamente sozinhas – à elas as cobranças foram mais diretivas: ‘não desperdice o dom que você tem’, disse o professor a uma delas.

Na aula voltada aos meninos, professor aplicou a queimada em seus moldes tradicionais aos como atividade introdutória. Número de alunos era pequeno – de modo que algumas meninas completaram o time. Professor praticamente não interferiu no jogo, tendo uma postura de observador atento, repetindo, por algumas vezes o placar. Depois de 15 minutos, professor deu início ao jogo formal de handebol, que também contou com meninas dispostas a completar os times. Ao final da aula, solicitou que alunos devolvessem os coletes e o ajudassem a carregar os materiais utilizados à sala.

Comentários: a preocupação em satisfazer os preceitos pedagógicos do colégio fez com que o professor gastasse uma pequena parte da aula para abordar as notas das alunas e faltas da disciplina e atender ao ao protocolo disciplinar e burocrático da instituição. Assim, desafio do professor passou por reforçar à participação das alunas nas aulas e minimizar o fato de que, se não tivessem assiduidade na frequência, ganhariam uma ‘segunda chance’ ao elaborarem um trabalho teórico com um tema definido pelo docente.

Professor, ao contrário das aulas anteriores, fez uso de uma brincadeira tradicional infantil (a queimada) – com algumas adaptações – como atividade introdutória. Alunas se sentiram mais à vontade, uma vez inseridas em um jogo que lhes soava familiar. Algo parecido ocorreu quando, despretensiosamente, algumas delas passaram a jogar “bobinho” no início da aula. A transferência de habilidades e conteúdos da queimada com a modalidade aplicada na sequência, o handebol, pareceu mais evidente em relação as aulas anteriores. Todavia, não foi suficientemente exacerbada pelo professor às alunas.

No jogo formal, uma vez mais a perspectiva tradicional veio à tona: alunas com lastro esportivo e que estavam imersas em um ambiente de especialização ‘comandaram’ a atividade e, em dado momento, professor fez menção ao talento divino de uma delas. As demais, foram, a rigor, privilegiadas expectadoras dentro da quadra. O handebol, em seu caráter formal, pareceu um jogo pouco palatável às suas capacidades. A postura observacional do professor flertou com a abordagem pedagógica naturalista, tida também como associada à teoria Inatista: do jogo, naturalmente emergiriam as jogadoras talentosas, colocando em segundo plano os processos de ensino e desenvolvimento de conteúdo (SCAGLIA, et. al, 2013).

4.2.2.6 Semana 6

Planejamento das aulas dadas nos anos anteriores, constada em uma pasta,

fundamenta a programação do professor, que também fez anotações, de modo a atualizá-la. Baseado nisso, professor chegou à quadra salientando que as atividades do dia seriam vôlei e basquete, destinado às meninas e aos meninos, respectivamente. Justificou, ainda, dizendo que haveria um amistoso das modalidades entre os estudantes da unidade do colégio da cidade vizinha.

Professor, então, começou a montar a rede. Enquanto isso, alunas brincavam com a bola de vôlei, se utilizando de jogos tradicionais como o ‘três cortes’. Professor aguardou alunas se reunirem ao seu entorno para explicar atividade. Ele tardou a introduzir a atividade inicial. Perguntas paralelas sobre notas vinham à baila, principalmente no que diz respeito à notas. Alunas passaram a se dispersar, mas professor não foi severo com nenhuma delas.

A atividade inicial priorizou, fundamentalmente, fundamentos técnicos: uma aluna, ao fundo da quadra sacaria e, do outro lado, haveria um trio responsável pela recepção. Após explicação, determinou que alunas se organizassem em trios. Aparentemente desmotivadas, estudantes não se auto-organizaram e professor interferiu na montagem dos trios.

O andamento da atividade foi monótono. Alunas mostravam-se desorganizadas. Professor, então, modificou as regras: transformou a atividade em um jogo com trios se enfrentando – que logo se tornou no jogo entre quartetos. À rigor, não houve correções dos gestos técnicos das alunas (ainda que os erros fossem aos mentes e gritantes), mas insistiu nos ajustes de posicionamentos. Como nas aulas anteriores, alunas que tinham melhor desempenho são aquelas que possuíam algum lastro – e uma confirmada imersão ao esporte durante a infância e o início da adolescência.

Algumas alunas, dispersas, preferiram não adentrar ao jogo formal de vôlei. Optaram por jogar três cortes junto com outros alunos, que aguardavam o período de aula. Ao final da aula voltada às meninas, outra vez uma tempestade interrompeu a aula. Chuva de vento encharcou laterais da quadra e professor cancelou o período que seria voltado aos meninos alegando prezar pela integridade física.

Comentários: ao invés de um jogo, professor optou por uma atividade notoriamente tecnicista e fragmentada como introdução ao jogo formal de vôlei. Ele não primou pela correção e demonstração de padrões de gestos técnicos, e sim enfatizou posicionamentos e ações táticas – de maneira diretiva.

Alunas eram receptoras do conteúdo e as bem-sucedidas eram as que conseguiam atender os requisitos do professor – consequência do ensino de esporte

como cópia irrefletida do esporte de rendimento. Enquanto a vivência esportiva era bem sucedida para algumas poucas, outras muitas fracassavam na lógica aplicada. A exemplo da semana anterior, com o bobinho, alunas que aguardavam a vez para entrar em quadra durante o jogo formal se sentiram à vontade ao praticarem o ‘três cortes’, jogo tradicional que remete à conteúdos do vôlei e manejável pela maioria das alunas – bem mais do que o jogo com regras próximas ao oficial (KUNZ, 2011; SUHR, 2011; SCAGLIA, et al., 2013).

Vale ressaltar a sensibilidade pedagógica do professor em encerrar a aula ao prezar pela integridade física dos alunos, que correriam riscos com o encharcar da quadra pela tempestade que caíra – algo que já havia ocorrido anteriormente. Não havia condições estruturais em realizar as atividades propostas.

4.2.2.7 Semana 7

Em função da programação do Dia das Mães na escola, quadra principal ficou tomada por objetos festivos. Aula acabou remanejada para quadra auxiliar - em fase final de acabamento estrutural. Presença de poucos alunos e alunas e falta de marcações na quadra semi-pronta, fez professor optar pelo jogo de bétis.

Reuniu as poucas alunas presentes e propôs o jogo de bétis. Todas demonstraram empolgação, ainda que algumas delas desconhecessem as regras e minúcias do jogo. Professor ouviu com atenção sugestões de regras das meninas.

Houve demora no posicionamento das meninas para início do jogo (aproximadamente quinze minutos). Meninas aproveitaram o tempo, contudo, para tirar dúvidas sobre o jogo. Todas, sem exceção, pareciam engajadas.

Quatro duplas disputaram dois jogos simultâneos. Professor, durante o jogo, dá coordenadas de regras e macetes do bétis. Enquanto isso, meninos brincavam de futebol com a bola de vôlei. Parada para hidratação após 20 minutos de jogo. Nesse ínterim, alunos relatam suas experiências com o bétis na infância.

Apenas duas duplas voltam a jogar bétis após a pausa. Meninos, então, passam a jogar também. Professor disse que tinha intenção de levar meninos à quadra principal, de modo a utilizar metade do espaço para fazer um jogo de basquete 3x3 (levando em consideração que o basquete que seria aplicado na aula anterior foi cancelado em função da chuva).

Alguns alunos pediram dispensa depois do jogo de bétis – que ocupou 15 minutos ao período pertencente aos meninos. Os poucos a permanecerem pareciam pouco

motivados em dar andamento à atividade. Nem mesmo a sugestão do jogo de futsal modificou o panorama. Aula, desse modo, foi encerrada, 30 minutos antes do previsto.

Comentários: houve, nesta aula em específico, um despretenso e assistemático resgate cultural com a aplicação do tradicional jogo de bétis – muito mais pelas condições de aula que se apresentaram no dia: ocupação de terceiros do tradicional espaço de aula, a quadra, e poucos estudantes presentes, do que um planejamento específico.

Todas as meninas presentes demonstraram engajamento a brincadeira, tradicional, manifestação de um jogo elementar da cultura popular, desde as discussões sobre o nome do jogo – algumas a conheciam por bete, outras por taco – e lembranças de momentos agradáveis na infância. Meninos, inicialmente, ficaram à margem. Foram introduzidos apenas em um segundo momento – cabe mencionar que meninos e meninas competiram juntos sem que houvesse quaisquer resquícios de prejuízos ou defasagem técnica ou tática (SCAGLIA, 2003).

Pode-se considerar que prática pedagógica do professor esteve próxima ao Interacionismo, levando em consideração tanto o anseio e bagagem cultural de alunos e alunas na aplicação da atividade, quanto a construção coletiva de regras e criação de um ambiente que possibilitasse a introdução de novos desafios durante o jogo, vestindo, o docente, a carapuça de facilitador/mediador, respeitando as diferenças individuais. São preceitos que vão ao encontro da abordagem escolanovista, ainda que seja necessária relatar a (não) intencionalidade da aula em reverberar conteúdos, oferecendo protagonismo ao processo, pautado na altivez metodológica e na Pedagogia da Rua (SAVIANI, 1986; SUHR, 2011).

As intenções e os conteúdos, quando clarividentes, podem elucidar uma conotação para além do recreativo e dar mais perenidade às aulas. Boa parte dos poucos estudantes presentes, por ter já cumprido seu papel de engajamento, foram embora. Professor manifestou o desejo de aplicar o jogo formal de futsal. Não mais havia, contudo, alunos suficientes – ainda que o explorar de outros jogos tradicionais, inclusive, de bola com os pés, fosse plenamente alcançável.

4.2.2.8 Semana 8

Professor iniciou aula voltada às meninas reforçando a intenção de trabalhar algo relacionado ao atletismo visando as Olimpíadas escolares no mês de agosto, mas optou por fazê-lo mais próximo à competição tendo em vista a pouca adesão de alunos e alunas

à aula de Educação Física.

Uma vez mais, fez uso do planejamento que fundamentou as aulas de anos anteriores, para estabelecer, minutos antes do início da aula, a aplicação de uma atividade denominada ‘guerra das bolas’. Trouxe à quadra uma porção de bolas de handebol e mini-bolas de basquete.

Professor chamou alunas para se reunirem no centro da quadra. Utilizou, dessa vez, um apito. Explicou regras da atividade às alunas. Descreveu posicionamento e objetivos do jogo (acertar com a grande bola de basquete no centro da quadra com as mini-bolas de basquete e bolas de handebol disponíveis). Ressaltou que alguns meninas que conheciam o jogo (curiosamente as que possuíam vivência esportiva) e que estariam ‘dispensadas’ da explicação. ‘Vou mostrar na prática e provar que é mais fácil’, disse o professor, durante a explicação

Professor definiu os times e os separou em cada uma das metades da quadra. Meninas manuseavam bolas de handebol e mini-bolas de basquete. Ele retomou a explicação – reforçou que teriam de se espalhar pela quadra – antes de prosseguir. Após cinco minutos de atividade, professor paralisou o jogo para retomar explicação – percebendo dificuldade das alunas em compreenderem a lógica do jogo. Foram necessárias três rodadas para que alunas compreendessem lógica do jogo e atividade se desenrolasse e todas se engajassem plenamente. Professor, então, passou a fazer intervenções genéricas através do estímulo verbal, além de arbitrar. Alunas, em dado momento, destilavam pouca organização estratégica e demasiada euforia – que corroboravam em gritos.

Alunas tinha possibilidade de golpear a bola de cabeça para afastá-la de seu campo e direcioná-la à quadra adversária, mas poucas usam tal expediente. Em 25 minutos de atividade, time A venceu time B por 13x8. Após breve período para hidratação, professor dá início ao jogo formal de basquete. Por ter sido o vencedor da atividade anterior, professor concede, ao time A, o direito de vestir os coletes. Muitas alunas, todavia, se desmotivaram e sentaram nas arquibancadas. As alunas que possuíam lastro esportivo comandaram o jogo – moral e tecnicamente. Passavam a bola entre si, enquanto outras apenas ‘assistiam’ o jogo de dentro da quadra.

Professor, durante o jogo, deu instruções de posicionamento, sobretudo quando alunas estiveram próximas ao garrafão. Intervenção verbal pareceu maior em relação às aulas anteriores – eram objetivas, por vezes, genéricas: ‘Passa rápido o meio, são 8 segundos’. Marcou muitas faltas técnicas por meninas ‘andarem com a bola’. Cobrou

que algumas delas tentassem agarrar a bola, ao invés de dar tapas e se desfazer dela o mais rápido possível.

Uma das jogadoras que ‘comandavam’ o jogo relatou: ‘tá muito chato’ - seu time jogava em função de suas jogadas. A outra equipe, basicamente, fez ligações diretas à sua ‘craque’. Professor, então, incluiu mais duas jogadoras em cada time, justamente as que, desmotivadas, optaram por sentar após o término da atividade anterior. Jogo foi encerrado ao fim do período dedicado às meninas – sem que nenhuma delas tivesse ciência do placar final.

Período voltado aos meninos se iniciou. Ávidos pela prática do prometido futsal, professor fez uso da negociação. Disse que começaria a aula com o jogo de basquete formal – que deveria ter sido aplicado nas semanas anteriores e acabou prejudicado pelas chuvas. E que nos 15 minutos finais, aplicaria o jogo de futsal – amenizando a fúria das meninas, que gostariam de ter jogado futsal e terminaram a aula descontentes.

Durante o jogo, além das intervenções verbais, fez uma espécie de ameaça motivacional’ aos meninos: a cada ‘relaxo’, ou seja, a cada jogada mal feita ou postura displicente, um minuto da prática do futsal seria retirado. Desse modo, conseguiu manter um certo caráter de seriedade ao jogo. Todos entraram em ‘estado de jogo’ e estiveram imersos à atividade, de modo que, o futsal foi ‘esquecido’ – ou lembrado tardiamente quando pouco tempo restava à aula.

Comentários: o jogo introdutório aplicado pareceu ter mais relações com o handebol em relação a modalidade trabalhada em sequência, o basquete, no que diz respeito à transferência de habilidades. A transição de conteúdo não foi exacerbada, nem verbalmente, tampouco no desenvolvimento da atividade, de modo que sua finalidade foi pouco ou quase nada manifestada para além da lógica recreacional, impelida pelo Método Desportivo Generalizado, a que o professor parece ser confluyente, em função da relação almejada entre atividade lúdica e aplicação de um esporte coletivo em seu caráter formal (BETTI, 1991).

Durante o jogo formal de basquete, alunas com lastro esportivo, de novo, foram responsáveis por dar andamento à atividade. O ambiente foi, ao mesmo tempo, pouco desafiador a algumas e em demasia para outras, que mal conseguiam segurar a bola e passa-la com segurança. Pareciam estar em universos esportivos diferentes (muitas delas não tinham condições em atender aos anseios do professor e cumprir regras oficiais da modalidade).

Tal inconsistência denota um dos riscos das abordagens tradicionais de ensino

ao coloca-las sob as mesmas condições e estímulos de aprendizagem – algo que o jogo introdutório, ainda que sem clareza quanto ao conteúdo, minimizou. Pode-se inferir disso, o desânimo de muitas alunas, engajadas na ‘guerra de bolas’ ao ingressarem no jogo formal de basquete: foram do palatável ao pouco possível. A prerrogativa tecnicista, calcada na transmissão de conteúdos centrados nas técnicas isoladas do caráter situacional do especialista, no caso o professor, não apresenta defasagens entre os meninos, em função da já explicitada vivência esportiva e dos níveis de habilidade pouco díspares entre eles (GALATTI, et. al., 2014).

Na aula voltada aos meninos, professor usou e abusou da pedagogia comportamentalista quando condicionou a aplicação do jogo formal de futsal ao bom desempenho no jogo formal de basquete. Sustentada pelo behaviorismo, essa abordagem, também associada ao Empirismo, prega que o comportamento humano é um conjunto de reações do organismo aos estímulos externos. A ‘ameaça’ docente gerou um condicionamento operante e um reforço positivo para que os alunos se engajassem ainda mais na aula.

4.2.2.9 Semana 9

Uma vez mais, houve um íterim de duas semanas entre um encontro e outro. A aula da semana anterior fora cancelada em função dos plantões de dúvidas para o ‘simulado’ escolar. Com semestre se encaminhando para o fim, quórum de estudantes foi consideravelmente maior em relação às alunas anteriores (haveria um plantão de dúvidas após o término da aula de Educação Física). Professor optou pelo handebol como modalidade do dia voltada às meninas.

‘Handebol não cai no vestibular’, disse uma das alunas assim que professor fez sua fala introdutória. ‘Prefiro fazer exercícios ao invés do handebol’, continuou. Houve, mais uma vez, pouca disposição das poucas presentes em iniciar a atividade e formar duplas, como solicitado pelo professor.

Professor pediu para que alunas – e suas respectivas duplas - se posicionassem duas laterais da quadra, mais precisamente nas linhas que limitam o campo do jogo de voleibol. Elas então passaram a trocar passes de um lado para o outro, estáticas. Uma das estudantes pediu para que professor propusesse um jogo. O docente refutou a solicitação.

Professor fez intervenções genéricas à distância. Não foi incisivo, entretanto, quanto a dificuldade nos gestos técnicos, principalmente os de recepção da bola. Foram

aproximadamente cinco minutos de atividade até que professor solicitasse às alunas que batessem a bola ao chão, dessem três passes antes de concluir o passe. Ele também demonstrou com a bola o movimento desejado. Em dado momento da nova atividade, professor tentou corrigir o gesto técnico de uma das alunas fazendo outra vez uma demonstração.

Em seguida, professor chamou alunas ao fundo da quadra e anunciou que trabalharia fundamentos técnicos. Ele posicionou dois cones na linha média da quadra, escolheu uma das alunas para atuar como goleira e dividiu as demais em duas filas – uma na linha de fundo e outra em uma das laterais - antes de explicar a atividade: meninas posicionadas na linha de fundo passariam a bola às colegas da meia-quadra (e se dirigiriam à outra fila), que após a recepção, teriam de dar três passos com a bola e arremessa-la ao gol e ingressar na fila ao fundo da quadra.

Alunas, ainda assim, pareceram confusas quanto ao entendimento da atividade. Uma delas, inserida no contexto de especialização, disse ‘não ver graça nisso’. Ritmo da atividade foi monótono e professor teve de fazer inferências verbais: insiste na necessidade de alunas baterem a bola ao chão antes de atirá-la ao gol: ‘bate a bola’, ‘recebe mais longe do gol’, ‘não pisa na área’, ‘lembra que o cone é o marcador’, ‘vamos, gente, só mais um pouco’ – foram algumas outras observações pontuadas pelo docente.

Professor pediu para que alunas posicionadas na fila do arremesso se dirigissem ao outro lado da quadra. Não houve, porém, menção à troca de braço (direito ou esquerdo) para o arremesso. Ao todo, foram 15 minutos de atividade antes de professor iniciar o jogo formal de handebol. Ele mesmo dividiu os times e passou algumas orientações pontuais à todas. Durante o jogo, cobrou mais intensidade na troca de passes entre jogadoras – algumas apenas faziam número em quadra – e exigiu rapidez nas transições defensivas.

Na introdução da aula voltada aos meninos, professor disse que aplicaria o jogo formal de voleibol, para desespero deles. Era apenas uma brincadeira. Ele conversa com os alunos sobre fatos futebolísticos do final de semana e anunciou o jogo formal de futsal. O próprio docente separou os times e, com poucos presentes, participa do jogo como um dos goleiros. Foram 30 minutos de atividade, dotada de grande envolvimento pelos participantes. Ao fim da aula, professor recolheu os coletes e se despediu dos alunos.

Comentários: professor, nesta aula, seguiu quase que a rigor preceitos da

abordagem pedagógica tecnicista, voltados ao Empirismo. Fragmentou conteúdos, fez demonstrações de gestos técnicos, corrigiu movimentos que não se enquadravam ao padrão que ele julga convencional à modalidade e centralizou nele todo o processo de aprendizagem, uma vez responsável pela direção e adestramento de comportamentos tidos como adequados. Alunas tiveram postura passiva e procuravam reproduzir ações consonantes às exigências, deferidas pelas intervenções verbais do professor, dono da técnica e do conteúdo no handebol (SCAGLIA & REVERDITO, 2016).

Exigências das atividades analíticas introdutórias, contudo, pouco foram reproduzidas no jogo formal de handebol, justamente, por não contemplarem os sistemas complexos a que os jogos, sobretudo os esportivos coletivos, são passíveis. A fragmentação dos conteúdos aludiu à relação causa-efeito, característica da Abordagem Tradicional de ensino, na busca pela técnica perfeita a ser aplicada, *a posteriori*, no jogo (GALATTI, et. al, 2014).

O cone, por exemplo, não possibilitou o mesmo desafio encontrado no jogo. A transição defensiva, uma das exigências durante o jogo, não fora estimulada: dos princípios operacionais descritos por Bayer (1994), comuns aos jogos esportivos coletivos, apenas a finalização foi contemplada – pouco ou nada se enfatizou a progressão e conservação da posse (princípios operacionais de ataque), menos ainda a recuperação da posse, o impedimento à progressão e a proteção ao alvo (princípios operacionais de defesa).

Durante o período de aula voltado aos meninos, professor exacerbou sua boa relação com a turma ao trazer à tona elementos da realidade para o ambiente de aprendizagem. Esses exemplos, no entanto, não foram replicados no decorrer da atividade que, como de costume, engajou a todos e se desenvolveu de maneira bastante acirrada, reproduzindo a tônica das aulas anteriores: criação de um contexto em que a bagagem dos alunos tornaria a prática, fundamentada em jogos formais de modalidades coletivas, se desenvolvesse e incutissem, em todos, o ‘estado de jogo’.

4.2.3 Relações epistemológicas P#2: aproximações entre os diagnósticos teórico e prático

A exemplo do que foi realizado com P#1, foram estabelecidas aproximações epistemológicas entre ações configuradas no Diagnóstico Teórico de P#2, a partir da retirada das unidades de contexto, caracterizadas pelas respostas da entrevista semiestruturada I e do questionário sobre práticas pedagógicas, e o Diagnóstico Prático,

estabelecidas pelo Relatório de Observações e outras unidades de contexto, excertos extraídos da entrevista semiestruturada II respaldadas pela Análise de Conteúdo, denotadas nas figuras a seguir, bem como a utilização das cores, como panos de fundo, para sinalizar concordâncias e antagonismos entre os discursos e ações de P#2.

Algo corriqueiro nas aulas de P#2 foi a reclamação, sobretudo das alunas, da monotonia de algumas atividades aplicadas, cujo nível de exigência mostrava-se desconexo com as capacidades tático-técnicas das jogadoras, bem como a gestão pouco saudável de seus diferentes perfis, baseados no Modelo de Desenvolvimento de Participação Esportiva: para algumas, imersas nos anos de experimentação, o desafio pouco ou nada existia, enquanto outras, que deveriam permear por práticas condizentes aos anos de recreação, viam nas atividades desafios complexos demais para lograr sua execução:

"É que nas aulas que você observou, algumas alunas eram muito competitivas. Acontece de uma ou outra, nas modalidades específicas, falarem o jogo tá tranquilo, tá chato."

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
No questionário, o professor concordou totalmente que o melhor professor/treinador é aquele que tem sensibilidade apurada e um olhar 'clínico' para detectar talentos natos.	Duas jogadoras, inseridas no contexto de especialização, jogaram praticamente sozinhas – à elas as cobranças foram mais diretas: 'não desperdice o dom que você tem', disse o professor à uma delas.	No jogo formal, uma vez mais a perspectiva tradicional veio à tona: alunas com lastro esportivo e que estavam imersas em um ambiente de especialização 'comandaram' a atividade e, em dado momento, professor fez menção ao talento divino de uma delas
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II] <i>"Eu tenho menina aqui que já foi convocada para seleções brasileiras de base no handebol, canhota, joga muito... Canhota de cem, você acha uma, não acha, não acha... ainda mais no handebol. E tem outras que tem dificuldade até para se movimentar, erram perna de apoio para fazer o passe, não tem rotação de tronco nenhuma."</i>	O que parece ser?	
	Pedagogia Naturalista [INATISMO]	
	O que é?	
		Pedagogia Naturalista [INATISMO]

Tabela 12: Relação Epistemológica I P#2

P#2 demonstrou contradições entre o discurso no diagnóstico teórico, no que diz respeito à relação entre liberdade para brincar e aprendizagem, e suas ações quanto ao uso do jogo deliberado, coibido em grande parte das aulas em favor das atividades analíticas e voltadas ao rendimento. Houve, de sua parte, o reverberar da tomada de consciência de que as práticas poderiam não ter grandes significados àquele contexto acarretando, por exemplo, em sentimentos como o medo:

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
No questionário, o treinador concordou parcialmente que a liberdade para brincar na infância foi um fator preponderante para que gerações aprendessem a jogar.	Professor, então, começou a montar a rede. Enquanto isso, alunas brincavam com a bola de vôlei, se utilizando de jogos tradicionais como o 'três cortes'.	Alunas sentiam-se mais motivadas com o jogo 'três cortes', praticado de modo informal enquanto professor organizava os materiais da aula, em relação à atividade proposta na sequência.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II] <i>"Acho que elas tem medo de errar, de se sentirem humilhadas."</i>	O que parece ser?	
	Pedagogia Naturalista [INATISMO]	
	O que é?	
Pedagogia Naturalista [INATISMO] + Pedagogia Tradicional [EMPRIISMO]		

Tabela 13: Relação Epistemológica II P#2

As atividades analíticas e fragmentadas, baseadas em treinamentos característicos do alto rendimento, não tinham o comprometimento esperado por P#2. Uma das justificativas parece estar atrelada à especialização esportiva e o excessivo enfoque na performance por meio de atividades tecnicistas e fragmentação de movimentos específicos das modalidades em um contexto pouco propício:

"Quando passo algo mais analítico, as vezes nem adianta mesmo porque tem

alunos que não estão nem aí, uns fazem, a maioria fica de braços cruzados(...) Porque é importante trabalhar fundamento, fundamento mesmo, para preparar para o jogo"

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<i>"A parte técnica tem que ser trabalhada, gradativamente. (...) A parte técnica é fundamental também, repetição e movimentação."</i>	A atividade inicial priorizou, fundamentalmente, fundamentos técnicos: uma aluna, ao fundo da quadra sacaria e, do outro lado, haveria um trio responsável pela recepção. Após explicação, determinou que alunas se organizassem em trios.	Alunas eram receptoras do conteúdo e as bem-sucedidas eram as que conseguiam atender os requisitos do professor – consequência do ensino de esporte como cópia irrefletida do esporte de rendimento.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II]	O que parece ser?	
	Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]	
<i>"Acho importante fragmentar, principalmente quando você trabalha com fundamentos. É importante dar essa base, é a base de tudo, na verdade, começar do básico."</i>	O que é?	
	Pedagogia Tecnicista [EMPIRISMO]	

Tabela 14: Relação Epistemológica III P#2

A aprendizagem para P#2 esteve condicionada à modificação de desempenho, com vistas à competição e a manutenção da lógica produtivista alinhada ao ensino. Esse viés pedagógico remete à trajetória esportiva de P#2, ex-atleta profissional de futebol e futsal, norteadas metodologicamente pelos treinamentos analíticos ao alto rendimento e na crença de que o talento é algo inato, que precisa ser aperfeiçoado e desabrochado:

"O que desmotiva às vezes é não ter tanto torneio assim para disputar. Eu considero super importante para a formação deles (...) busca enfatizar nas aulas algo para eles melhorarem, tanto a parte técnica, quanto a parte tática e os fundamentos, que considero o mais importante, para que eles evoluem visando essas competições"

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático
---------------------	---------------------

Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<p>No questionário, professor concordou totalmente que a melhor forma de ensinar um gesto técnico no esporte é demonstrando ao aluno/jogador, de modo que o professor precisa saber executar o gesto para que os alunos/jogadores possam aprender.</p>	<p>Foram aproximadamente cinco minutos de atividade até que professor solicitasse às alunas que batessem a bola ao chão, dessem três passes antes de concluir o passe. Ele também demonstrou com a bola o movimento desejado. Em dado momento da nova atividade, professor tentou corrigir o gesto técnico de uma das alunas fazendo outra vez uma demonstração.</p>	<p>Professor, nesta aula, (...) fragmentou conteúdos, fez demonstrações de gestos técnicos, corrigiu movimentos que não se enquadravam ao padrão que ele julga convencional à modalidade e centralizou nele todo o processo de aprendizagem,</p>
Relatório de Observações		
<p style="text-align: center;">Excerto [Entrevista II]</p> <p><i>"Sim, acho importante essa parte da reprodução. Acho que elas visualizando, já ajuda bastante, né. Às vezes nem sai da forma tão certa assim, mas só de procurar de fazer aquele movimento mais próximo, então, já é importante."</i></p>	O que parece ser?	
	Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]	
	O que é?	
	Pedagogia Tecnicista [EMPIRISMO]	

Tabela 15: Relação Epistemológica IV P#2

Traços característicos de ações pedagógicas tradicionais, associadas à teoria do conhecimento Empirista, e no processo de aprendizagem centralizado no docente, que se considera responsável pela direção e adestramento de comportamentos tidos por ele como adequados, foram explicitados por P#2 tanto no diagnóstico teórico, quanto no diagnóstico prático, justificado por sua capacidade em modificar a dinâmica das atividades:

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]

<p>No questionário, professor concordou totalmente quanto à postura de um treinador com diretividade verbal e orientação aos atletas através de gritos, incentivos e cobranças.</p>	<p>Professor abusou do estímulo verbal para incutir motivação às alunas. (...) Deixou de pegar a bola do outro lado da quadra e se aproximou das alunas para dar o estímulo verbal: 'é só ir repetindo, que acha a batida'.</p>	<p>As instruções durante as atividades tiveram um caráter de estabelecer comportamentos terminais: execute determinada ação para que seja capaz de repeti-la na competição e, assim, vencê-la.</p>
Relatório de Observações		
<p style="text-align: center;">Excerto [Entrevista II]</p> <p><i>"Se eu não falar, a aula desenrola em um ritmo bem mais lento, principalmente porque tem gente ali só por causa da presença. Se eu pudesse, eu entrava para jogar com eles sempre, porque quando eu jogo, muda completamente a dinâmica."</i></p>	O que parece ser?	
	<p style="text-align: center;">Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]</p>	
	O que é?	
	<p style="text-align: center;">Pedagogia Tecnicista + Pedagogia Comportamentalista [EMPIRISMO]</p>	

Tabela 16: Relação Epistemológica V P#2

Dentre as posturas de P#2 ligadas ao Empirismo, foi possível notar que a modulação de comportamentos esteve inclusa no controle disciplinar e na tentativa de fazer com que os estudantes atingissem os objetivos pedagógicos propostos:

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<p><i>"Tem que tem a parte autoritária para criar uma disciplina em aula. Mas, em linhas gerais, sou flexível sim, escuto também, aceito opiniões, mas sempre tendo uma parte autoritária para conduzir bem a aula."</i></p>	<p>Durante o jogo, além das intervenções verbais, fez uma espécie de ameaça motivacional' aos meninos: a cada 'relaxo', ou seja, a cada jogada mal feita ou postura displicente, um minuto da prática do futsal seria retirado.</p>	<p>A 'ameaça' docente gerou um condicionamento operante e um reforço positivo para que os alunos se engajassem ainda mais na aula.</p>
Relatório de Observações		
<p style="text-align: center;">Excerto [Entrevista II]</p> <p><i>"Tem que as vezes usar a lábia com a molecada para eles fazerem o que a gente planejou."</i></p>	O que parece ser?	
	<p style="text-align: center;">Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]</p>	

	O que é? Pedagogia Comportamentalista [EMPIRISMO]
--	--

Tabela 17: Relação Epistemológica VI P#2

Ainda que a proeminência epistemológica de P#2 esteja coadunada às abordagens de ensino empiristas, traços de posturas que remetem à abordagens ligadas ao Interacionismo foram evidenciadas nos diagnósticos:

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<i>"Gosto de usar muitos jogos adaptados para, de alguma forma, desenvolver fundamentos, buscando a participação de todos"</i>	Professor (...) disse que a escolha do 'pé-na-tábua' reside no fato de ser, antes de mais nada, um jogo, sendo, portanto, dinâmico e que contempla aspectos técnicos tanto do handebol, quanto do futsal. Citou, pontualmente, que seriam trabalhadas 'agilidade' e 'velocidade' durante a atividade e depois aplicaria o jogo de handebol.	Professor (...) fez uso da seguinte dinâmica: atividade introdutória pautada em um jogo com características recreacionais (...) seguido pela aplicação de uma modalidade (...) em seu caráter formal. Não enfatizou nos jogos, às alunas e aos alunos, os conteúdos reverberados na fala.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II] <i>"Geralmente faço esse jogo adaptado para rolar essa troca de passes no começo a equipe que defende e o arremesso para queimar, tem a troca de passes também e a equipe que tá atacando, trabalha a velocidade e agilidade. A minha intenção é essa.... não sei se às vezes, consigo, né, mas a minha intenção é essa."</i>	O que parece ser?	Pedagogia escolanovista [[INTERACIONSMO]
	O que é?	Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]

Tabela 18: Relação Epistemológica VII P#2

P#2 seguiu preceitos clássicos da teoria pedagógica escolanovista: a busca pela máxima participação coletiva através de atividades de caráter recreacional, tipificada pelos 'jogos adaptados', e a preocupação em tornar o ambiente agradável, interessante e pouco incômodo.

No entanto, a postura paternalista serviu para omitir o fato de que os conteúdos de aprendizagem foram relegados a um plano quase imperceptível. Nenhum dos

elementos relacionados ao conteúdo, reverberado na fala inicial, foi percebido para além do genérico, tampouco reverberados durante a atividade pelo professor, de modo que a transferência de habilidades de um jogo para o outro ficou reduzida ao discurso – ainda que a aula tenha sido centralizada nele. Houve, nesse caso, uma ‘maquiagem’ metodológica, o ‘jogo pelo jogo’, típico do escolanovismo pedagógico, cujas consequências parecem estar mais próximas à pedagogia tradicional e comportamental a outras abordagens interacionistas.

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<i>"A gente acaba ficando refém de uma situação de não poder incomodar o aluno (...) Tenho que fazer rodar, pelo menos... não dar trabalho para ninguém"</i>	Professor ouviu com atenção sugestões de regras das meninas. Houve demora no posicionamento das meninas para início do jogo (aproximadamente quinze minutos). Meninas aproveitaram o tempo, contudo, para tirar dúvidas sobre o jogo. Todas, sem exceção, pareciam engajadas com o jogo de béis.	Pode-se considerar que prática pedagógica do professor esteve próxima ao Interacionismo, levando em consideração tanto o anseio e bagagem cultural de alunos e alunas na aplicação da atividade.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II] <i>"A gente procura fazer outro tipo de coisa, puxar mesmo o que elas viram na infância, resgatar algumas coisas, o lúdico, é divertido, principalmente para quem não gosta tanto de esportes. Eu faço queimada, queimada-russa, elas adoram, adoram... bandeirinha, essas brincadeiras acabam tendo o papel de resgate."</i>	O que parece ser?	
	Pedagogia Sócio-cultural [INTERACIONISMO]	
O que é?		Pedagogia Humanista [INTERACIONISMO]

Tabela 19: Relação Epistemológica VIII P#2

P#2 sentia-se muito incomodado por não conseguir emplacar atividades que lhe permitissem colocar em prática suas crenças e desígnios pedagógicos, fundamentados por sua aceção epistemológica esportivista e nos treinamentos de alto rendimento, e ter de manter uma postura resignado para sua própria sobrevivência profissional,

“Já tentei falar com o pessoal aqui da escola, de colocar uma aula diferente, um boxe, um treinamento funcional, que eu sei que bastante menina gosta, resgata muito mais o interesse dos próprios alunos”

Em determinada aula, em função do baixo quórum de estudantes, P#2 se viu atravancado em seguir as atividades de seu planejamento, uma reprodução do que fora realizado no anterior. Ele, então, encontrou a solução nos dois ‘polos’ epistemológicos: primou, de início, pelo resgate de um jogo tradicional da infância, derivado da Pedagogia da Rua, e criou um ambiente que possibilitou tanto a construção coletiva de regras e criação de um ambiente que possibilitasse a introdução de novos desafios durante a atividade, vestindo a carapuça de facilitador/mediador e respeitando as diferenças individuais e subvertendo a determinação da escola de separação de gênero na aula.

Na sequência, sua intenção em transitar para uma atividade que contemplasse o jogo com caráter formal de alguma modalidade coletiva caiu por terra com a diminuição no número de estudantes – já pequeno – presentes. P#2 optou por dispensar os alunos restantes e encerrar a aula a propor algum jogo conceitual ou adaptado, evidenciando sua forte ligação com a abordagem pedagógica tradicional: para ele, não faria sentido aplicar um jogo, naquele momento, que não abarcasse regras oficiais seja lá qual fosse a modalidade coletiva.

Diagnóstico Teórico	Diagnóstico Prático	
Excertos [Entrevista I] + Questionário	Ação	Pré-Análise [Comentários do D.C]
<i>"Eu dou essa liberdade para eles me escutarem e questionarem. Falo que se precisar repetir dez vezes o jogo que eu quero, eu repito, sem problema nenhum"</i>	Meninas manuseavam bolas de handebol e mini-bolas de basquete. Ele retomou a explicação – reforçou que teriam de se espalhar pela quadra – antes de prosseguir. Após cinco minutos de atividade, professor paralisou o jogo para retomar explicação – percebendo dificuldade das alunas em compreenderem a lógica do jogo.	A transição de conteúdo não foi exacerbada, nem verbalmente, tampouco no desenvolvimento da atividade, de modo que sua finalidade foi pouco ou quase nada manifestada para além da lógica recreacional.
Relatório de Observações		
Excerto [Entrevista II]	O que parece ser?	
	Pedagogia Humanista [[INTERACIONSMO]]	
<i>"Imagina se eu for rígido, antipático? Tem que trazer eles debaixo do braço mesmo, ser paizão, porque eles gostam dessa relação que eu tenho com eles. Eles sabem que eu vou escutar e respeitar."</i>	O que é?	

	Pedagogia Tradicional [EMPIRISMO]
--	--

Tabela 20: Relação Epistemológica IX P#2

P#2, por fim, relatou que se sentiu contemplado pelo relatório de observações e reforçou que os diagnósticos podem ajudá-lo a se atualizar profissionalmente sem, no entanto, detalhar maiores reflexões sobre as contradições apontadas em sua prática pedagógica:

“Acho que é importante, (...) é legal para a gente poder expandir um pouco mais a mente, saber o que está sendo estudado e tentar desenvolver na prática. Acho muito rica essa discussão, é legal ter esse retorno, para abrir o leque mesmo”.

5. DISCUSSÃO

A problematização do saber docente é, segundo Tardif et. al. (1991b; 2014a; 2014b), elementar para identificação de conhecimentos que compõem a epistemologia de sua prática. Contradições na prática docente foram elucubradas a partir da verificação das teorias do conhecimento e abordagens de ensino que sustentam as ações pedagógicas dos professores de educação física, que não necessariamente eram refletidas para adquirem coerência epistemológica imediata, mas atender a demanda do contexto educacional a que estão inseridos. A pesquisa aferiu, assim, divergências entre o discurso, baseado nas teorias e abordagens pedagógicas que guiariam a ação docente, e a própria prática dos professores participantes.

P#1, de acordo com o Diagnóstico Teórico, deu mostras de que possuía maior identificação com a teoria do conhecimento interacionista, em relação às teorias inatista e empirista. Ainda que sua prática docente flertasse em vários momentos com abordagens pedagógicas emanadas do interacionismo, muitas das ações e intencionalidades reverberadas abeiraram-se à concepções de ensino empiristas, como denotado pelas aproximações epistemológicas do Relatório de Observações.

As inconformidades epistemológicas de P#2, por sua vez, foram manifestadas no Diagnóstico Teórico, dada a alta concordância com ações que remetiam às teorias do conhecimento inatista, empirista e interacionista, sem que houvesse uma sobreposição relevante de uma delas sobre as demais. A aplicação dos procedimentos metodológicos adotados na sequência, caracterizados pelo Relatório de Observações e Entrevista Semiestruturada II, evidenciaram certa proeminência ao empirismo, mesmo que de forma não dominante.

Embora a pesquisa adote, desde o marco teórico, uma posição afluyente à abordagens pedagógicas que relacionam-se à teoria do conhecimento interacionista, alicerçado pelo conceito de práxis e a dialogicidade entre teoria e prática, foi mister o respeito às posições e identidades epistêmicas de cada um dos professores participantes. As contestações do estudo irrompem, sim, em evocar a importância da reflexão da epistemologia da prática pela mobilização dos saberes docentes e avaliação das ações pedagógicas, de modo a atenuar – e não extinguir por completo - as incongruências, inerentes à profissão, entre discurso, intencionalidade e prática dos professores, denotadas por P#1 e P#2.

A realidade escolar, as ambições profissionais e as trajetórias de vida de P#1 e P#2 influenciam e não deixam de ser influenciadas por crenças e concepções

estritamente pessoais, fomentada pela relação de natureza dialógica e complexa entre indivíduo e sociedade, e que constituirão a identidade docente e a organização dos saberes profissionais (BORGES, 2004; SILVA, 2009; BRESSAN, 2014; TARDIF, 2014a; 2014b).

A pesquisa propõe, através da confecção da Figura 6, repensar o quadro de Scaglia & Reverdito (2016), salientado na Figura 2 e utilizado como um dos alicerces do marco teórico da pesquisa, de modo a relativizar dado estruturalismo e temporalidade que a figura denota, uma vez que a prática pedagógica é recheada de contradições epistemológicas, vindas dos próprios docentes ao externalizar o conflito interno entre o que pretendo ser/fazer e o que, de fato, são.

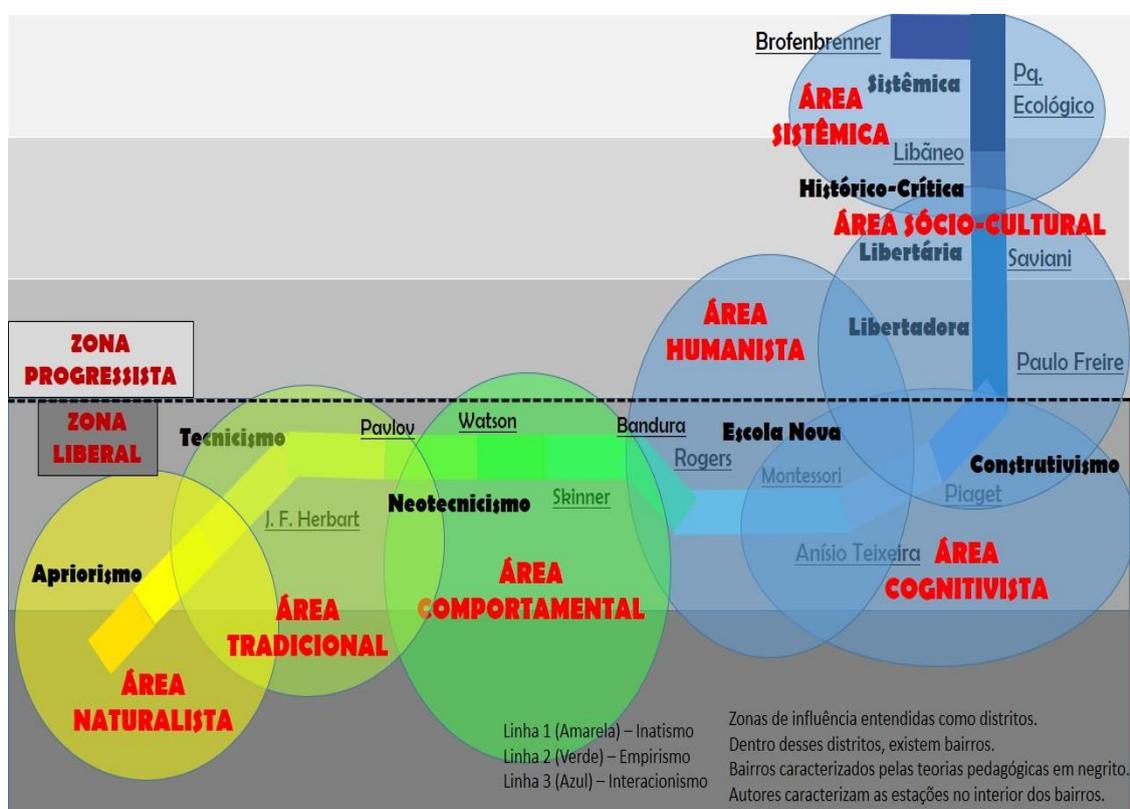


Figura 6: Teorias do conhecimento e abordagens de ensino (adaptado de Scaglia & Reverdito, 2016)

Para tanto, formulou-se um quadro metafórico a um mapa ferroviário, com estações e zonas caracterizando as teorias do conhecimento e abordagens pedagógicas. O docente possui liberdade de trafegar por onde quiser visto que, apesar das particularidades evidentes, as abordagens pedagógicas - inclusive as derivadas de teorias de conhecimento diferentes - são passíveis de entroncamentos ao longo processo de mobilização de saberes, levando em conta, sua pluralidade e heterogeneidade (TARDIF, 2014a; 2014b).

Borges (2003) atenta que a formação de professores de educação física no Brasil detém nuances específicas, advindas de seu próprio significado social. Carneiro (2019) assinala que a educação física articula teorias e métodos de outras ciências que exercem influência sobre o conhecimento científico. Assim, é consentâneo entender os contextos históricos de formação em âmbito nacional, bem como as influências epistemológicas que nortearam as instituições educacionais e os profissionais da área.

Foram criadas, em 1939, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, primeiras escolas civis de formação de professores de educação física no Brasil – as escolas militares de educação física já existiam no país desde o início do Século XX (SOUSA, 1994; BORGES, 2003). Ainda que fossem civis, o pioneirismo de ambas as escolas de educação física esteve rodeado pelo militarismo dado o contexto político vigente – o país vivia o Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas através de um golpe de estado em 1937, ano em que o presidente outorgou a quarta Constituição Brasileira, a primeira em que a educação física recebeu algum destaque educacional. O artigo 131 dizia:

“A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.” (BRASIL, 1999, p. 116).

A influência militar na educação física brasileira atravessou décadas e seus resquícios perduram quase um século depois da instauração dos primeiros institutos de formação (BORGES, 2003). Na década de 1930, a Pedagogia Nova ou Escola Nova ganhava terreno nas escolas primárias e secundárias, cujo escopo pedagógico, mesmo que travestido por um caráter epistemológico interacionista e como vistas à humanização das relações encontrou respaldo para se popularizar, justamente, na militarização, para além dos Métodos Ginásticos europeus, vinculado à busca, por parte dos educadores físicos, à concepção do professor-instrutor (FARIA JÚNIOR, 2016).

A formação de professores na educação física no Brasil, por consequência, foi engendrada pelo ideário militar que chancelou, aos profissionais da área, exigências relativamente menores em relação a outros profissionais do magistério, - por exemplo, o período de formação (de apenas dois anos) e a obrigatoriedade do curso secundário fundamental para ingressar nas escolas superiores (TAFFAREL, 1993). Como se não

bastasse, não havia um entendimento minimamente comum entre as instituições formadoras no que diz respeito a constituição de um perfil docente (BORGES, 2003).

A inclusão da disciplina de pedagogia aos cursos de educação física, ratificada pelos pareceres nº 292/62 e 298/62, instituídos pelo Conselho Federal de Educação em 1962, teve impacto restrito na formação do profissional de educação física em função de sua pouca efetivação na prática por parte das instituições formadoras, que primavam pela aplicabilidade de currículos flexíveis (BORGES, 2003).

A educação física brasileira, no entanto, não passou impune à influência estadunidense nas reformas educacionais a partir da ratificação do golpe militar de 1964. Naquele período, ganhou força o movimento esportivista - fortemente pela prática pedagógica de P#2 - que visava expandir concepções e disciplinas que compactuassem com as exigências do esporte de alto rendimento, enfatizando a tecnoburocracia e do conceito de racionalização despolitizadora.

Houve, assim, a consolidação da abordagem pedagógica tecnicista entre os profissionais da área em favor do desenvolvimento científico voltado ao treinamento esportivo, à fisiologia, a biomecânica e expansão do professor-treinador (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991; BORGES, 2003). Nas décadas seguintes, deu-se o acirramento das discussões nas décadas seguintes quanto às funções sociais da educação física entre uma corrente ligada à aptidão física e saúde e outra, que clamava por um olhar psicopedagógico e sociológico à área, ambas almejando um papel preponderante de suas vertentes na estruturação de uma identidade sócio profissional (BRACHT, 1992; TAFFAREL, 1993).

A tecnificação do ensino na educação física ganhou nova roupagem na medida em que as instituições de formação passaram a focalizar o atendimento à demandas oriundas das transformações do mercado de trabalho, aproximando-se ao neotecnicismo pedagógico. Com efeito, Taffarel (1993) e Borges (2003) salientam o aprofundamento na fragmentação entre teoria e prática e entre os próprios conteúdo específicos da área em nome da aplicação do modelo da racionalidade técnica e conduz os professor ao papel instrucionista de mero aplicador de conhecimentos (SCHÖN, 1995; 2000).

Os fundamentos pedagógicos, portanto, ligados à teoria do conhecimento empirista – tradicional, comportamentalista e tecnicista – bem como abordagens pedagógicas interacionistas não-críticas, como a humanista e a escolanovista, percorreram os ambientes de formação na educação física por décadas – e seus legados foram reverberados, em alguma medida, pelas análises epistemológicas tanto por P#1

quanto por P#2.

Pode-se aferir, então, que a construção dos saberes profissionais docentes dotados por Tardif (2014a), sejam eles da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais estiveram rodeadas pelas supracitadas perspectivas de ensino - o que não significa que se limitem a elas, visto seu caráter plural, heterogêneo, temporal e personalizado.

Trata-se do professor, em suma, colocar seus saberes docentes, como atentam Tardif (1991b) e Borges (2004), oriundos de diversas fontes – inclusive do senso comum – em ação. O mobilizar saberes pressupõe engajamento docente ao contexto a que está inserido e as respostas que dele exteriorizam-se a partir dos alunos, caracterizando uma espécie de mutualidade na relação entre educador e educando, carregada de sensibilidade e subjetividade. A partir da análise da prática pedagógica de P#1 de P#2 torna-se factível trazer à luz o conceito de transposição didática, evocado por Perrenoud (1997), como a efetuação prática dos saberes, uma vez recrutados e mobilizados, em conteúdos ensináveis aos estudantes.

As bases epistemológicas dos currículos de formação na educação física não fogem da problematização da relação entre conhecimento fornecido e a prática profissional. No contexto brasileiro, em específico, Betti (1996), ao analisar as mudanças nas estruturas curriculares no país, destaca a influência estrangeira na transformação do modelo tradicional-esportivo, centrado nas disciplinas ‘práticas’, para outro de orientação técnico-científica, focado na valorização e fundamentação científica das disciplinas ‘teóricas’ para posterior aplicação nos ambientes práticos.

Tardif (2014a) alerta para a gritante distância entre os conhecimentos universitários e os saberes necessários à prática profissional, segundo ele “*um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário.*” Charlot (2005), por sua vez, relega o papel das aulas nas universidades ao segundo plano frente a aprendizagem docente é constituída pela relação com colegas de profissão no ambiente educacional.

Cochran-Smith & Lytle (1999) traçam a relação entre conhecimento e prática docente sob o imbricar de uma tríade de concepções:

Conhecimento <u>para</u> prática	Evocado pela validação e aplicação de teorias no contexto formal para a mobilização de saberes e competências pedagógicas, vai ao encontro do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, evocado por Shulman (1986).
Conhecimento <u>na</u> prática	Sustentado pela prática reflexiva não sistematizável, partindo da transmissão de experiências de professores mais antigos.
Conhecimento <u>da</u> prática	Emanado do contexto de aprendizagem que abarca educador, ambiente e educando, compartilhando, ao transcender a distinção formal-prático, a co0construção do conhecimento.

Quadro 9: elaborado pelo autor, adaptado de Cochran-Smith & Lytle (1999)

Uma das armadilhas do conhecimento para prática está associado às imagens de conhecimentos, geralmente descontextualizados, produzidos por especialistas, sistematizados pelo meio acadêmico e regulados pelo conhecimento formal. A concepção de heterogeneidade dos saberes é posta de lado: eles são encaixados em formas e reduzidos à ‘competências’ instrucionais de maneira a otimizar a aplicação de conteúdos – em clara associação à acepção pedagógica tecnicista.

A prática profissional, pois, pode não ser contemplada holisticamente em função da marginalização do contexto a que o docente está inserido. Foi o caso de P#1, que procurava adaptar muitos dos conteúdos sugeridos pelo currículo estadual por não considera-las viáveis, seja pela falta de estrutura física, material ou mesmo pela limitação de repertórios dos alunos.

Nesse sentido, Fiorentini (2013) propõe repensar a relação entre escola e universidade para potencializar os contextos de aprendizagem profissional tendo como

base a problematização e investigação sobre as próprias práticas educativas. Trata-se de constituir comunidades críticas e colaborativas entre docentes assumindo a pesquisa como postura e prática social.

Na mesma toada, Barolli (2019) reforça a necessidade do diálogo contínuo com a academia e o debate sobre o planejamento de carreira junto aos seus pares, argumentando que os processos de desenvolvimento profissional requerem contextos intencionalmente planejados, sem desconsiderar as experiências tidas como ‘espontâneas’.

O conhecimento na prática, por sua vez, vai ao encontro do conceito de reflexão em ação, aludido por Schön (1995). O docente põe-se no centro da prática e reflete sobre ela. Trata-se de um saber artesanal, uma vez originado do saber-fazer que não pode ser ensinado, mas que é aprendido ‘na prática’, tácito, implícito na ação e não-replicável e desenvolvido a partir da reflexão e da intuição. (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999). Não há, assim, transferência de aprendizagem de um contexto (universidade) para outro (escola).

Sendo assim, os docentes são os próprios designers de suas ações e geram, a partir delas, conhecimentos. Tais ações são evocadas por situações incertas e imutáveis, tal qual a imprevisibilidade do jogo, como atenta Schön (1995), e obrigam um pensar astuto imediato. A medida em que ficam mais experientes, os docentes passam a basear em suas próprias experiências para mediar grupos e comunidades de reflexão e contribuir com os colegas de profissão com menos vivência. Assim, o docente veste a carapuça de protagonista de seu próprio conhecimento para participar ativamente na construção de ideias e significados que agem sobre ele mesmo (BORGES, 2004).

O conhecimento na prática, portanto, transita entre a sofisticada roupagem comportamentalista de Bandura a partir da Teoria da Aprendizagem Social, e o ativismo pedagógico, que embora tenha relações com o empirismo que remete ao paradigma tradicional, aproxima-se à concepção pedagógica humanista, como destaca Richardson (1994) ao ressaltar que o professor é um sujeito que aprende fazendo, mediando ideias e, a partir delas, construindo significados e conhecimentos.

Enquanto P#2, na rede privada, demonstrou ter como espelho profissional docentes com quem possuía algum vínculo afetivo – dando como exemplo um treinador com quem se relacionava muito bem enquanto ainda era atleta e sua própria mãe – P#1 pareceu desfrutar de trocas de experiências com seus pares.

Na rede pública, P#1 tinha várias oportunidades semanais, promovidas pela

coordenação pedagógico e pelo tempo de convívio no ambiente escolar de período integral relativamente maior, de interagir e buscar soluções para os problemas que surgiram em seu contexto.

Há, nesse sentido, um importante contraponto a ser feito: a maioria de seus colegas, mais velhos, mostravam-se adeptos de uma concepção pedagógica tradicional, com fortes traços autoritaristas na relação com os estudantes, dificultando uma eventual 'fuga' epistemológica radical de P#1 em nome da manutenção do *modus operandi* docente naquele ambiente e corroborando com Marcelo (2009), que justifica o desenvolvimento profissional docente pelos contextos de ação concretos no ambiente escolar.

Na mesma linha, Oldroyd & Hall (1991) complementam argumentando que o controle sobre as condições de trabalho também contribuem para o processo de evolução da carreira docente. Ponte (1998), por sua vez, defende que o desenvolvimento profissional docente acontece pela associação de múltiplos fatores, como trocas de experiências com outros professores, bem como leituras e reflexões que aumentarão a capacidade de recursos para o enfrentamento dos problemas no contexto de aula.

O conhecimento da prática, por sua vez, emerge da sala de aula, dos conteúdos disseminados e do próprio ambiente educacional. Tardif (1991b; 2014a; 2014b) e Borges (2004) realçam a importância dos saberes experienciais, fomentados pelo cotidiano escolar, práticos, incorporando-se aos saberes individuais na composição não apenas da identidade professoral, mas de uma cultura docente que abarcam professores que partilham de valores, crenças e hábitos. São saberes do cotidiano, emanados da bagagem experiencial e epistemológica que caracterizam a identidade docente e, principalmente, advindos de sua capacidade de agência. (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999).

O conceito de agência profissional, aludido por Giddens (2009) pressupõe que os profissionais são ativos tem oportunidades de influenciar de assumir posições e de fazer escolhas sobre seu próprio trabalho. A agência é exercida e evidenciada dentro de um contexto sociocultural e percebida nas ações em que os profissionais exercem sua influência epistemológica e administram as condições socioculturais a que estão inseridos. Estão, assim, intimamente ligadas à identidade profissional do sujeito.

Agência no contexto docente, dessa feita, não deve ser interpretada como sinônimo de intenção e, sim, a capacidade do profissional em se adaptar, mudar e (re) construir o mundo ao seu redor a partir das diferentes possibilidades de ação,

(GIDDENS, 2009). A agência, dessa maneira, é, não apenas preponderante para superação de limites e enfrentamento de problemas, mas tem papel fundamental na constituição identitária docente.

Nesse âmbito, o próprio Perrenoud (1997) destaca, que, para além da reprodução de comportamentos comuns de seus pares (sejam da educação física ou imersos no mesmo contexto educacional), os saberes da prática são permeáveis de improvisações e que as ações pedagógicas nem sempre são formuladas de modo consciente. Schön (1995) chama a adaptação improvisada à problemáticas do ambiente escolar de ‘construção do problema’, confrontando a ‘resolução instrumental do problema’, caracterizada pela aplicação de técnicas prévias (TARDIF, 2014a).

Dialoga-se, assim, com o conceito bourdieusiano de habitus, entendida como expressão sistemática das experiências passadas, fruto da esquematização de ações, percepções e apreciações que possibilita a conclusão de tarefas, administração dos problemas emergidos do ambiente de ensino e condução da prática pedagógica (BOURDIEU, 1994; BORGES, 2003; SANCHOTENE, 2006; NASCIMENTO, 2019).

Perrenoud (1997) acrescenta que “*o habitus é a gramática geradora das práticas*”, corroborando Tardif (1991b) que dá, ao conceito, uma conotação de traços da personalidade individual e saberes profissionais fundidos e convertidos em ‘macetes’. O (re) conhecimento da identidade profissional é vital para compreensão da aprendizagem e da mobilização de saberes do professor, caracterizando seu modo de ser, viver e projetar o mundo (HOLLAND, 1998; LOSANO, 2018). Os conceitos de identidade podem ser utilizados para investigar a formação inicial e continuada dos professores e o imbricar na retenção/rotatividade dos professores nas escolas com o conhecimento disciplinar que possuem.

Na mesma direção, Holland (2000) associa a construção da identidade profissional a uma noção de duas faces dialógicas: uma social e outra pessoal. A identidade social está ligada à organização e desencadeamento da vida coletiva, enquanto a pessoal coordena as experiências cotidianas íntimas. Ambas se imbricam na medida em que, segundo a autora, as identidades sociais manifestam parte das atividades pessoais e as identidades pessoais estreitam as identidades sociais.

A identidade profissional do docente é fomentada, portanto, a partir da interação entre o próprio domínio íntimo e as práticas, discursos e ambientes a que está submetido (HOLLAND, 2000). O percurso docente, atestam Hüberman (1995) e Borges (2003), é uma via de mão-dupla, ao congregar determinações individuais e sociais, e um processo

não-linear, permeado de impulsos, sobressaltos e retrocessos.

A construção de identidade docente está, portanto, intimamente ligada aos saberes da profissão que, por sua vez, são (re) constituídos pela apropriação dos sentidos que cada sujeito, integrado aos contextos social extensivo, de formação continuada e de inserção profissional, dá a sua própria história de vida, dotada de peculiaridades (FERRAROTTI, 1988; DIAMOND, 1991; NÓVOA, 1995; VANZUITA, 2016). Possui, desse modo, caráter provisório e multidimensional (SERRES, 1993).

Borges (2003) atenta que eu e professor não se separam e, portanto, a trajetória de vida, sobretudo escolar, direcionará a prática pedagógica docente, como foram atestados resquícios do autoritarismo velado de P#1, fruto de sua vivência em uma escola religiosa durante a infância e adolescência, e da postura esportivizada de P#2, que remetia aos seus tempos como atleta profissional de futebol.

Cabe, nesse ponto, um olhar apurado aos saberes da experiência, desenvolvidos pelos docentes no exercício de sua profissão e, costumeiramente colocado um plano abaixo nas universidades impregnadas pela cientificidade na formação, em relação aos saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares (TARDIF, 2014a; 2014b).

Os saberes da experiência não devem ser vítimas de um reducionismo associativo às prerrogativas empiristas de conhecimento, ainda que possam conter influências dessa epistemologia. Isso porque, de acordo com Therriren (1993), são próprios do professor, digeridos e arquitetados a partir da interação com seus pares, da práxis social do cotidiano escolar e também fora dele por práticas de vida que retratam conhecimentos adquiridos ao longo da existência e se fundem com os saberes científicos (BORGES, 2003).

Ao restringir a profissão docente a uma série de competências e capacidades modeláveis em nome do neotecnicismo educacional, abre-se uma perigosa janela para minimização do percurso de vida e de características particulares, essências da identidade docente, separando o eu pessoal e eu profissional como se fossem personagens díspares (HOLLY, 1995).

Há, nesse sentido, enorme responsabilidade das escolas, enquanto meio social constituído por relações hierárquicas, valores e normas, em sua condução pedagógica potencializar (ou não) interações quer permitam, aos docentes, capitalizar os saberes provenientes de experiências vividas nesses contextos (BORGES, 1998; TARDIF, 2014a).

O ambiente escolar desempenha relevante papel na construção disposição

docente, definido por Lahire (2004) como interação entre busca de conhecimento e ações pedagógicas efetivas a partir dos contextos de socialização, podendo ser tanto catalisadora quanto enfraquecedora do desenvolvimento profissional docente.

Um exemplo de como as instituições escolares influenciam, sobremaneira, a prática docente, foi evidenciado em P#2 de maneira negativa. Ao ter sua autonomia delimitada, o professor em questão esteve a mercê da (in) disposição da coordenação pedagógica em tratar as aulas de educação física como algo próximo a uma atividade extracurricular, beirando o ostracismo e asfixiando sua capacidade de agência.

Para além de seus traços epistemológicos tradicionais, P#2 se viu, de maneira geral, abraçado pelo comodismo e o mecanicismo pedagógico em suas ações e no modo como se posicionava para enfrentar situações que limitavam sua prática. A capacidade de improvisação e superação de situações transitórias a partir da mobilização do saber ser e do saber fazer foram notados na aula em que aplicou o jogo de béis, mesmo assim, de maneira limitada pela decisão de encerrar precocemente as atividades.

P#2 teve seu desenvolvimento profissional docente atravancado por congruências tradicionais entre sua trajetória de vida - ao invocar tantas heranças imateriais, quanto alimentar crenças cultivadas desde o período em que fora um atleta de alto rendimento - e entre o projeto político-pedagógico da escola, cujas prerrogativas estão sustentadas, em essência, por notações. Isso porque, de acordo Charlot (2008), reforçam aos estudantes que a função da instituição, mais do que aprimorar educação intelectual, é otimizar rendimentos, mensurados por contínuas avaliações, notas aplicadas e desempenho nos vestibulares.

Carr & Kemmis (1988, p. 199) propõem que, para superar essa reduzida autonomia profissional, os professores construam coletivamente uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica e da investigação sobre seu próprio trabalho e sobre seus conhecimentos. Corroborando Stenhouse (1987), defendem que “*os professores devem ser usuários críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores*”.

Sem condições de impor com primazia suas crenças nas aulas de educação física, P#2 pareceu flertar precocemente com o desinvestimento docente, em função dos rumos da carreira educacional, associado ao questionamento interior e crise existencial profissional, característicos da fase da diversificação, um dos ciclos da carreira docente, assinalada por Huberman (1995).

Um dos sintomas da libertação progressiva de investimento docente que Huberman (1995) cita na fase de diversificação foi externalizada, nas entrelinhas, por

sua motivação com um projeto pessoal – uma academia voltada à treinamentos físicos personalizados – idealizada, a princípio, para complementar a renda. P#2 sentia-se frustrado por não obter respaldo da coordenação pedagógica para aplicar no colégio muitas das atividades propostas em seu negócio.

A busca por projetos pessoais também foi evidenciado em P#1 sem, contudo, carregar ressentimentos e decepções com a função de professora. Ela passou a conciliar, com a carreira docente, a função de hipnoterapeuta em um consultório e consumir um anseio profissional particular

O autoritarismo nas aulas de educação física a que P#1, enquanto aluna, se disse vítima e que, segundo ela, foi preponderante na escolha da profissão para ‘fazer diferente’, era continuamente evocado de maneira tácita em sua prática pedagógica, carregada de ações punitivas e controladoras. A professora, assim, reforça não apenas a importância da reflexão quanto as ações docentes e suas intencionalidades, mas evidencia o papel de sua cultura pessoal, amparada pela história de vida e cultura escolar anterior em meio à fomentação dos saberes profissionais docentes (TARDIF, 2014a).

Ao demonstrar surpresa quanto aos seus contrassensos pedagógicos e sua aproximação às concepções tradicionais de ensino, P#1 teve confrontadas suas “estratégias de sobrevivência” (WOODS, 1990). Essas práticas, tidas como refúgio profissional e psicológico, visam oferecer algum conforto à prática docente frente aos problemáticos contextos de atuação e, mesmo quando postas em questão, tendem a reprimir quaisquer ações e sugestões que imprimam mudanças radicais – ainda que em nome de abordagens pedagógicas progressistas – em favor da sobrevivência profissional (CHARLOT, 2008).

Nem sempre os professores, sejam eles com anos de exercício docente ou em formação inicial, possuem clareza quanto aos seus objetivos que orientam suas ações, isto é, seus saberes de referência que subsidiam a prática educativa. Dessa feita, advém a necessidade de investimento em esforços investigativos nos processos de reflexão nas ações pedagógicas, entendendo a dialogicidade entre teoria e prática (PIMENTA & LIMA, 2006).

As diferenças entre o que parecia ser e o que de fato era no que diz respeito às epistemologias das abordagens pedagógicas utilizadas nas práticas docentes possuem relações com o conflito geracional no ambiente escolar. Tratam-se de docentes, nascidos e formados no Século XX que precisam se adaptar a estudantes nascidos já no Século XXI, com costumes, informações e formas de se relacionar diferentes o bastante para

que posturas docentes no passado se reproduzissem, causando tremores à temporalidade de seus saberes docentes (TARDIF, 2014a).

Ao evocarem, então, ações que remetiam às abordagens tradicionais de ensino, ligadas às teorias do conhecimento inatista e empirista – contrariando o discurso interacionista – tanto P#1 e P#2 expuseram suas heranças pedagógicas, historicamente construídas e de difícil desmantelamento, justamente, porque, não apenas são parte da identidade professoral, mas, em função da rotina docente que inibem problematizações e reflexões epistemológicas, obtinham papel preponderante nela.

Na contramão do paradigma hegemônico, positivista e cartesiano, a que racionalidade técnica, exacerbada por abordagens pedagógicas sustentadas pelas teorias do conhecimento inatista e empirista, Schön (1983), ao incutir como preponderante a ação reflexiva sobre as tarefas docentes, dada seu processo, por vezes artístico, deveras intuitivo e permeado de incerteza, instabilidades, singularidades e conflito de valores.

Ambos os professores pareceram até se esforçar para dar uma roupagem pedagógica que não fosse conservadora e dirigir a mobilização de seus saberes à abordagem pedagógica humanista em suas práticas docentes, com clarividentes aproximações ao escolanovismo mas que, efetivamente, não passaram de flertes, em função da inconstância e pontualidade dessas acepções.

Do confronto entre discurso e prática, sobressaíram contrassensos epistemológicos com o cruzamento de abordagens pedagógicas pertencentes às teorias do conhecimento díspares. Nessa lógica, Charlot (2008) admite que as prerrogativas tradicionais de ensino são ainda predominantes entre os docentes brasileiros, que para atenderem à uma injunção axiológica e fugirem das malfadas representações autoritárias e disciplinadoras que a acepção pedagógica tradicional carrega, não assumem a rotulação.

Entendendo que a mobilização dos saberes profissionais são ecléticos, sincréticos e organizados de maneira não-linear, é plausível atestar que as contradições na epistemologia da prática docente são inerentes à profissão, dada sua ambiguidade e diversidade (TARDIF, 2014a). Ao destacar o profissional docente como um ‘trabalhador da contradição’, Charlot (2008) atesta que os professores são, de fato, cientes de que estão presos à incongruências, visto que muitas delas – em suas vertentes sociais, econômicas e culturais – são nele projetados.

Tais saberes, afinal, não estão envoltos a uma única concepção de ensino, seja pelo fator temporal, pelo aproveitamento de diversas teorias de acordo com as

necessidades do contexto escolar ou, principalmente, pelos objetivos múltiplos a serem alcançados durante a aula de maneira relativamente simultânea, que exigem integração de conceitos que, à primeira vista, parecem pouco coerentes na teoria (DOYLE, 1986; CHARLOT, 2008; TARDIF, 2014a).

O fato de P#1 e P#2 percorrem trechos de diferentes epistemologias em um hipotético mapa epistemológico, baseado na Figura 6, por si só, não os tornam professores de educação física deletérios, mesmo porque as próprias abordagens pedagógicas estão dotadas de paradoxos quando relacionadas à cada uma das teorias do conhecimento. Ainda que, conceitualmente, as abordagens pedagógicas humanista e escolanovista encontrem-se no cerne da epistemologia interacionista, foi possível também, com um olhar clínico, que a perspectiva humanista representa um primeiro passo à ruptura paradigmática no ensino, isto é, dotada de características que camuflam prerrogativas pedagógicas essencialmente tradicionais – ainda, porém, presentes na mobilização de saberes e possivelmente de modo inconsciente.

Há, no humanismo pedagógico exacerbado pelos docentes, um viés estritamente liberal, impulsionado por uma concepção antropológica multiculturalista. Sob essa ótica, Silva (2017b) atenta que as diferenças culturais, inerentes aos grupos humanos, são superficiais perante à humanidade universal a todos eles justificando o multiculturalismo humanista ou liberal e sua orientação à convivência pacífica, harmoniosa, cordial e tolerante, rechaçada pelo multiculturalismo crítico. Ao docente, é indispensável motivação, disciplina e capacidade de socialização, valores importados da sociedade empresarial inglesa, inculcados na formação dos profissionais de educação física desde o estabelecimento da abordagem pedagógica escolanovista, ainda na primeira metade do Século XXI (LAWN, 2001).

O evocar dos ideais de tolerância, generosidade e de valores genéricos que transcendem particularidades sociais específicas pressupõe subserviência a quem permite que grupos subjugados historicamente sejam admitidos, sem deter-se, de modo profundo, às causas das desigualdades e desrespeitos. Não há problematizações acerca das relações de poder cabendo aos menos favorecidos adequarem-se ao *status quo* liberal e das diferenças constantemente reproduzidas pela sociedade (SILVA, 2017a; 2017b).

As contradições, portanto, apesar de inerentes à ação docente, podem ser minimizadas a partir da problematização e reflexão da prática pedagógica e o quanto estão em consonância aos objetivos pedagógicos e ao professor enquanto sujeito dotado

de crenças, concepções e valores. Para Schön (1983), a competência da ação docente não deve ser mensurada pela aplicação de conhecimentos científicos, e sim, por sua capacidade de agir reflexivamente a partir de um amplo conjunto de saberes, emergidos da prática, para, assim, tomar as melhores decisões em situações de incerteza e urgência

Torna-se imprescindível entender que o professor é um produtor de saberes e sua epistemologia da prática deve ser investigada para além da qualidade de reprodutor/transmissor de conhecimentos – que não se originem apenas da experiência individual concreta, mas das teorias da educação e seu imbricar com os desafios do cotidiano docente, motor da reconfiguração contínua do acervo teórico-prático (PIMENTA, 2008; FRANCO, 2008; CARNEIRO, 2019).

Assim, Freire (1979), Nóvoa (1995) e Borges (2003) elucidam a importância de fomentar, aos docentes, uma noção crítico-reflexiva de seus conhecimentos de modo a confrontar o processo de racionalização de ensino. Ainda que Cochran Smith & Lytle (1999) e Tardif (2014a; 2014b;) fragmentem diferentes tipos de saberes e conhecimentos da profissão, todas elas formam uma teia – sustentada pelo paradigma da complexidade - passível de inter-relação no processo de construção da identidade profissional.

Lovisolo (1998) salienta que ao não se dialogar com as diferentes epistemologias corre-se o risco de estabelecer a predominância de um paradigma. Betti (2016, p.13) afirma que *‘nenhum paradigma ou metodologia é capaz de desvendar todos os mistérios das organização social humana’*. Tardif (2014a) reforça que o saber docente é, na verdade, um amálgama de saberes. Afinal, há muito de conhecimento para prática no conhecimento da prática sob a égide da práxis pedagógica: não há prática, sem teoria. Do mesmo modo, não há sentido na teoria, sem intencionalidades e possibilidades concretas de aplicação (FRANCO, 2008; PIMENTA, 2014).

Ao oferecer um sentido ao fazer docente, a práxis rompe com a perspectiva acumulativa de conteúdo e confronta o discurso de que “quem sabe mais, ensina melhor”. Encontra-se a justa medida entre o conhecimento do conteúdo com profundidade e a didática professoral, caracterizadas pela capacidade de interagir em determinado contexto para criar estímulos e descobertas aos alunos. A prática docente, assim, é norteadada por uma visão holística do fenômeno pedagógico, ao contemplar a interlocução entre as relações interpessoais construídas no ambiente de aula, o conteúdo trabalhado e a produção dessa prática a partir da cultura docente (SILVA, 1992; SANCHOTENE, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia é a ciência que explica a origem do conhecimento, levando em consideração sua infinitude, a partir da identificação metódica e reflexiva de conceitos teóricos e paradigmas. (ARANHA, 1993; TESSER, 1994; DUTRA, 2002; CHAVES-GAMBOA, 2009).

A epistemologia no campo educacional tem como pressuposto investigar as ações e intervenções docentes de modo a entender onde, como e quando professores adquirem e manejam saberes pedagógicos gerais e específicos de um tema ou disciplina.

Destarte, a epistemologia da prática pedagógica atenta, de forma integrada, aos conhecimentos, competências, habilidades e aptidões apreciados pelos docentes em seu espaço de tarefa cotidiana (TARDIF, 2014a). Preocupa-se, assim, em apurar como o professor lida, incorpora, aplica, produz e transforma seus saberes, bem como coteja os fenômenos relevantes na constituição de sua identidade profissional – enquanto indissociável à identidade pessoal. Em razão disso, na presente pesquisa, nos empenhamos em conhecer as epistemologias manifestadas na prática docente de dois professores de educação física escolar, no Ensino Médio – um pertencente à uma instituição pública e outro da rede privada de educação formal.

Primeiramente, fizemos uma incursão pela literatura conceitual alicerce da pesquisa, caracterizada pelo marco teórico, que ostentou concepções acerca dos saberes profissionais docentes, bem como a caracterização de abordagens de ensino, derivadas das três grandes teorias epistemológicas: a inatista, a empirista e a interacionista. Mostramos, ainda, os caminhos metodológicos da pesquisa, desde as perguntas suscitadoras dos objetivos, passando pelos métodos utilizados fundamentados em: um diagnóstico teórico, caracterizado pela aplicação de um questionário fechado e uma entrevista semiestruturada com os professores acerca de suas crenças pedagógicas; um diagnóstico prático, denotado pela observação não-participante das aulas de educação física, cujas descrições foram sistematizadas em diários de campo; um relatório de observações, entregue aos professores, que confrontou os diários de campo e o marco teórico; uma segunda entrevista semiestruturada com os professores para questionar suas impressões sobre o relatório de observações e elucidar as intencionalidades presentes em suas ações pedagógicas.

Assim sendo, as análises permitiram depreender as epistemologias dos professores de educação física, a partir de suas ações, intervenções e intencionalidades reverberadas ao longo do processo de investigação. Levamos em consideração a relação

entre os saberes profissionais docentes fomentados pelo ambiente universitário e aqueles suscitados em pleno contexto escolar à luz das três grandes teorias do conhecimento, bem como das abordagens pedagógicas delas derivadas.

Outrossim, por trás de toda a prática pedagógica, há uma teoria sustentadora, que ganha sentido, apenas, se colocada em ação. Quanto mais consciente for o docente quanto às abordagens de ensino e teorias do conhecimento que alicerçam sua epistemologia, melhor desenvolvidas serão suas intencionalidades pedagógicas reverberadas pela prática. A dialogicidade entre teoria e prática, portanto, confere nexo ao ato pedagógico.

Desse modo, identificamos na pesquisa contradições epistemológicas por parte dos professores de educação física entre discurso e prática, o reforçando a necessidade de reflexão e problematização da ação docente quanto às suas intencionalidades. Um dos participantes manifestou, nos primeiros diagnósticos epistemológicos, afinidade às abordagens pedagógicas congruentes à teoria do conhecimento interacionista, que, para além do rompimento paradigmático com a ciência tradicional, pressupõe o ensino centrado na interação entre professor e aluno, sem conseguir se desvencilhar de posturas rigorosas e voltadas à manutenção da ordem e hierarquia, típicos de abordagens de ensino que remetem à teoria do conhecimento empirista.

Um olhar mais atento sobre sua prática pedagógica, a partir dos diagnósticos posteriores, infere que a citada afinidade interacionista pode ser classificada, na verdade, como flerte dada sua proeminência em episódios específicos, mas que não se sustentava com rigorosidade nas exacerbação de seus saberes. Tratou-se de uma espécie de ‘interacionismo inconstante’, mas não só: inconsciente também. O outro participante mostrou-se, inicialmente, identificado com as três epistemologias que balizaram a investigação, ainda que sua prática pedagógica fosse afeita à teoria empirista.

Nesse sentido, é válido ressaltar que as contradições epistemológicas são inerentes à ação pedagógica, justificadas pelo caráter plural, heterogêneo, temporal e personalizado dos saberes profissionais. Esses conhecimentos são resultantes da trajetória de vida escolar e esportiva dos professores e da constituição da identidade professoral, indissociável à identidade pessoal, e acabam voltados não simplesmente para obtenção da coerência teórica sistematizada, mas à resolução simultânea das inúmeras problemáticas emergidas em meio à aula (TARDIF, 2014a). O que, evidentemente, não exclui a necessidade em se ambicionar coesão entre teoria e prática ao ato pedagógico, a partir da reflexão e conscientização de suas intencionalidades para

alcance da conscientização transitivo-crítica (FREIRE, 1979).

A consolidação da práxis e dos processos de ação e reflexão intencionais e conscientes, assim, passa por trazermos de volta à baila os níveis de consciência, aludidos por Freire (1979), para questionamos a inserção dos participantes do estudo no que este autor caracteriza como transitivo-crítica; Ainda que as contradições epistemológicas sejam inerentes ao fazer pedagógico, como corroborado pelo estudo, nenhum dos participantes manifestou, com afinco, criticidade realidade social e empoderamento para comprometerem-se à transformação da realidade social sob um caráter progressista.

A capacidade em perceberem o mundo ao seu redor, considerando as dificuldades da profissão e a especificidade de seus contextos, foi ofuscada diversas vezes pela resignação: trata-se de admitir, segundo o Freire (1979), a ‘cultura do silêncio’, típica característica de indivíduos de consciência transitivo-ingênua e mesmo alguma dificuldade em se distanciarem, de maneira objetiva e atenta, sendo engolidos pela realidade – predicados de indivíduos de consciência semi-transitiva.

Mesmo que o n de participantes, como reconhecemos abaixo, seja um dos fatores limitantes do estudo, entendemos que a investigação reporta realidades que, Brasil afora, tendem a se reproduzir na educação física escolar. Sendo assim, as dificuldades dos docentes em se (re) conhecerem epistemologicamente e efetivarem o conceito de práxis serve de alerta aos ambientes de formação profissional, sobretudo os formais, no que diz respeito ao descolamento com o cotidiano nas escolas e à competência em mobilizar professores para manejarem seus saberes e compreenderem, existencialmente, sua função pedagógica.

Não obstante, existem limitações do referido estudo, tais como: a quantidade de professores participantes e o desenvolvimento da pesquisa em aulas de um contexto específico, o Ensino Médio, no ambiente escolar.

Posto isso, pretendemos, com esse estudo, contribuir com pesquisas sobre a formação profissional docente, fomentar o diálogo entre professores e comunidade acadêmica, problematizar o impacto das condições oferecidas pelo ambiente escolar, com a convivência da coordenação pedagógica, ao desenvolvimento das aulas de educação física, proporcionar a amplificação do debate epistemológico no campo pedagógico, evocar a relevância da práxis consciente e intencional sobre a ação docente e destacar o ensino como prática social complexa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2009.

ARMOUR, K. M. **Sport pedagogy: an introduction for coaching and teaching sport**. Harlow: Prentice Hall, 2011.

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BANDURA, Albert. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos** [trad. Ronaldo Cataldo Costa]. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. E.; MAIA, J. O.; VILLANI, A.; Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 1, p. 173-197, 2019.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina Livros, 1994.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BENTO, J. O. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S.; TANI, G. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º. graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2. p. 51-72, 1996.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 17ª ed. Campinas: Papyrus, p. 239-254, 2016.

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

BONI, V.; QUARESMA, J. S.; Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2 n. 1, p. 68-80, 2005.

BORGES, C. M. F. A formação dos professores de educação física. In: BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, p. 23-44, 2003.

BORGES, C. M. F. Onde e como os professores aprendem a ensinar. In: BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, p. 111-144, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria na prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDOUNCLE, R. La professionalisation des enseignants. **European Journal of Teacher Education**. v. 17, n. 1-2, p. 13-24, 1994.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL, **Constituição Federal de 1937**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acessado em 19/03/2020.

BRAZ, A. M. G. Os processos de pensamentos do professor, **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 2, Itajaí, p. 365-380, 2007.

BRESSAN, J. C. M. **Concepções de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana**. B843c. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. [Trad. Maria Adriano Veríssimo Veronese]. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BURTON, D.; GILLHAM, A. D.; HAMMERMEISTER, J. Competitive engineering: Structural climate modifications to enhance youth athletes' competitive experience. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 6, n. 2, p. 201-217, 2011.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: **IV**

Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 2017.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. Para quê serve a subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005.

CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R.; SANTOS, B. S. C. O debate científico na educação física e seus desdobramentos expressos nos Trabalhos de Conclusão de Curso em uma universidade no estado de Minas Gerais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 1, p. 25-36, 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARTER, K. Teacher's knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of research on teaching education**. Nova Iorque: Macmillan, p. 291-310, 1990.

CASSIANI, S. H. B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da investigação interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 4, n. 3, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 89-110, 2005.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHAVES-GAMBOA, M. F.; SANCHEZ-GAMBOA, S. A. **Pesquisa na educação física**: epistemologias, escola e formação profissional. Maceió: EdUFAL, 2009.

CHOW, J. Y.; DAVIDS, K.; BUTTON, C.; SHUTTLEWORTH, R.; RENSHAW, I.; ARAÚJO, D. Nonlinear pedagogy: a constraints-led framework to understand emergence of game play and skills. **Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences**, Pewaukee, v.10, n.1, p.71-104, 2006.

CLONINGER, S. C. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, D. (Orgs.), **Review of research in education**. Washington, DC: **American Educational Research Association**. n. 24, p. 249–306, 1999.

COLLET, C.; NASCIMENTO, J. V.; FOLLE, A.; IBÁÑEZ, S. J. Atividade de prática deliberada e jogo deliberado na formação esportiva de atletas de elite do voleibol: diferença entre os sexos. **E-Balónmano.com: Revista de Ciencias del Deporte**, v. 13,

n. 2, p.95-104, 2017.

CONTRERAS, J. **Enseñanza**, curriculum y profesorado – introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal, 1990.

CÔTE, J. The influence of the family in the development of talent in Sport. **The Sport Psychologist**, v. 13, p.395-417, 1999.

CÔTE, J.; BAKER, J. ABERNETHY, B. Practice and play in the development of sport expertise. In: EKLUND, R. C.; TENEBBAUM, G. **Handbook of Sport Psychology**. 3ª ed. Hoboken: Wiley, p.184-202. 2007.

CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, Je. Play, practice, and athlete development. In: FARROW, D.; BAKER J.; MACMAHON, C. (Orgs.). **Developing sport expertise: researchers and coaches put theory into practice**. Nova Iorque: Routledge, p. 17-28, 2008.

COULTER, T.; GILCHRIST, M.; MALLETT, C.; CAREY, A. Hierarchy of coach and athlete needs. In: Learning in sports coaching. Londres: Routledge, p. 63-74, 2016.

CUNHA, M. I.; **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: JM Editora, 2005.

DALBOSCO, C. A. **Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau)**. Educação (PUC-RS), v. 35, n. 2, p. 268-276, mai-ago, 2012.

DIAMOND, P. **Teacher education as transformation**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

DIELS, H.; KRANZ, W. **Die fragmente der vorsokratiker**, erster Band, sechste Auflage. Berlin: Weidmansche, 1951.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. C. (Org.) **Handbook of Research on Teaching**. Nova Iorque: Macmillan, p. 392-431, 1986.

DUTRA, L. H. A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUTRA, L. H. A. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa, Difel, 1992.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigacion-accion**. [Trad. Pablo Manzano]. 3ª ed. Madrid: Morata, 2000.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-ROEMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v.100, n.3, p.363-406, 1993.

FARIA JÚNIOR, A. Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física e esportes: perspectivas para o século**

XXI. p. 227-238. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2016.

FEIST, J.; FEIST, G. **Teorias da personalidade**. [trad. Ivan Pedro Ferreira Santos]. 6ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, p. 17-34, 2009.

FERREIRA, N. G. M. L. **O papel da experiência na filosofia de John Dewey**. VI Encontro de Filosofia da UNESP, Marília, v. 4, n. 2, p. 147-157, 2011.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. M. G. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, p. 307-335, 1998.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V.; Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FRANCO, A. **Metodologia de ensino: Didática**. Belo Horizonte: Lê, 1997.

FRANCO, M. A. S.. A pedagogia como ciência da educação. In FRANCO, M. A. S.. (Org.). **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 71-108, 2008.

FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria de formação. In: FRANCO, M. A. S., PIMENTA, S. G. (Orgs.) **Didática: embates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, p. 75-101, 2014.

FREINET, C. **Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, J. B. S.; Esporte educacional. In: BARBIERI, C. A. S. (Org.). **Esporte educacional: uma proposta renovada**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/UPE-ESEF/MEE/INDESP, 1996.

FREIRE, J. B. S.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e pratica da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M.; **Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e no ensino dos jogos esportivos coletivos**. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Orgs.) **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, p. 71-82, 2011.

GARCIA, R. P. Contributo para uma compreensão do desporto – uma perspectiva cultural. In: BARBANTI, V. J. *et. al.* **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e saúde**. São Paulo: Manole, 2002.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Oxford: Polity Press, 1984.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J.; **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. 2ª ed. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, p. 11-25; 1995.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, JF.; MALO, A.; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente** [Trad. Francisco Pereira Lima]. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia?** 3ª ed. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GIDDENS, A. **La constitution de lá société – Éléments de la théorie de la structuration**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade** [Trad. Álvaro Cabral]. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.1, p.24-31, 1985.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 8, p. 23-36, 2009.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos esportivos coletivos. In:

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. 2ª ed. p. 27-34; Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal II**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

GRIGOLI, J. A. G.; TEIXEIRA, L. R. M.; LIMA, C. M. **Prática docente**, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. GT08 - Formação de Professores. 27ª Reunião Anual da Anped, 2004.

GRILLO, R. M.; GÓIS JÚNIOR, E.; PRODÓCIMO, E. O jogo e a ‘Escola Nova’ no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 345-364, 2016.

GROOM, R.; NELSON, L.; POTRAC, P.; COYLES, A. Burrhus Frederic Skinner: environmental reinforcement in coaching. In: NELSON, Lee; GROOM, R.; POTRAC, P.(Orgs.). **Learning in sports coaching**. Londres: Routledge, p. 9-21, 2016.

HALLAL, P. C.; MELO, V. A.. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 322-327, 2016.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: HEIDEGGER, M. (Org.) **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

HOLLAND, D. SKINNER, D.; LACHICOTTE, W.; CAIN, C. **Identity and agency incultural worlds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HOLLAND, D. On the shoulders of Bakhtin and Vygotsky: towards a cultural-historical, social practice theory of identity and social movements. In: **CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL**, n. 3, Campinas, 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/india.htm>> Acesso em: 19 mr. 2020.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 79-110, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura, 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. [Trad. de Ronaldo Cataldo Costa]. Porto Alegre: Penso, p. 15-30, 2013.

JACQUARD, A. **Elogio da diferença**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos [trad. Regina A. de Assis]. 38ª ed. Campinas:

Papirus, 2010.

KIRK, D. Educational value and models-based practice. **Physical Education, Educational Philosophy and Theory**, v. 45, n. 9, p. 973–986, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. [trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira]. 12ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KUNZ, E. Educação ambiental e educação física: possibilidades para formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. [Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin.] Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LANEVE, C. **Per una teoria della didattica**. Brescia: La Scuola, 1993.

LARROSA, J. B.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba, Educar, n. 17, p. 153-176, Editora da UFPR, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, J. P. C.; POMPA ANTUNES, M. T.; NETO, O. R. M.; PELEIAS, I. R. Estudos de caso e sua aplicação proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 6, n. 14, p. 127-144, 2012.
LIMA P. G. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2013.

LINO DE MACEDO, 2009 (Org.). **Jogos, psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

LIRA, B. C. Protagonismo pedagógico – panorama das diversas práticas docentes. In: LIRA, B. C. (Org.). **Práticas pedagógicas no século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis: Vozes, p. 2016.

LOSANO, L.; FIORENTINI, D.; VILLAREAL, M. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematic Teacher Education**, Nova Iorque, v. 21, n. 3. p. 287-315, 2018.

LOVISOLO, H. Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 11-21, 1998.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A posição epistemológica de Jean Piaget. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas: Gráfica FE; IDB, 2010.

MARCELO, C. G. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Nova Iorque: Harper & Row, 1970.
MATOS, M. A. Behaviorismo radical e metodológico. In: RANGÉ, B. (Org.) **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas: Editorial Psy, p. 27-34, 1995.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada**. São Paulo: Moderna, 1995.

MAYRING, P. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution**. Klagenfurt: Institute of Psychology and Center for Evaluation and Research, 2014.

MEDEIROS, H. M. Educação Física esportiva generalizada. **Boletim de Educação Física**, 14: p. 13-18, 1956.

MEIRIEU, P. La pédagogie. Entre savoirs et savoir-faire...ou: Pourquoi est-il si difficile de mettre en pratique ses convictions pédagogiques? In: BENTOLILA, A. **Savoir et savoir-faire**. Les Entretiens Nathan. Paris: Nathan, p.115-134, 1995.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. **Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods**. Newbury Park: Sage/Learning Matters, 1984.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria: v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MORAES, M. C. M.; SHIROMA, Eneida Oito. **Iluminismo às avessas: produção de**

conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2014.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 1995.

MORIN, E. O desafio da complexidade. In: MORIN, E. (Org.). **Ciência com consciência**. 12ª ed. p. 175-193; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. Os desafios. In: MORIN, E. (Org.) **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** [trad. Eloá Jacobina]. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 13-20, 2010.

MORIN, E. Enfrentar as incertezas. In: MORIN, E. (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 175-193, 2011.

NASCIMENTO, W. E. **Desenvolvimento profissional de professores de Física: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação**. Concepções de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana. N17d. Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. p. 11-30, 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação dos professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

OLDROYD, D.; HALL, V. **Managing staff development: A handbook for secondary schools**. Londres: Paul Chapman, 1991.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I.; GRAÇA, A. (Org.) **Investigação qualitativa em desporto**. v. 1. Porto: CIFI2D, p. 115-149, 2013.

PAES, R. R. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: ULBRA, 2001.

PEREIRA, M. C.; LIMA, P. G. Sobre o racionalismo e o empirismo no campo

pedagógico. **Ensaio Pedagógico**, v.1, n.1, p. 67-76, jan./abr. 2017.

PERES, C. M.; VIEIRA, M. N. C. M.; ALTAFIM, E. R. P.; MELLO, M. B.; SUEN, K. S. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina Ribeirão Preto** (Online), v. 47, n. 3, p. 249-255, 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1997.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Ensino para compreensão. In: PÉREZ-GÓMEZ, A.; SACRISTÁN, J, G.; (Org.) **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 67-97, 1998.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas**, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. [Trad. Claudia Schiling]. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. [trad. Marion Merlone dos Santos Penna]. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. [trad. Alvaro Cabral]. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PIATELLI-PALMARINI, M. **Teorias da linguagem**, teorias da aprendizagem. Lisboa: Edições 70, 1978.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 12-52, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis Pedagógica**, v. 3, n. 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2008.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, p. 15-40, 2014.

PIO, P. M. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**, EdUECE- Livro 2, SME-Fortaleza, 2015.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: PONTE, J. P. (Org.) **Educação matemática**: temas de investigação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 185-239, 1992.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat 98**. Lisboa: APM, p. 27-44, 1998. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc)>. Acesso em: 19/03/2020.

RENSHAW, I.; DAVIDS, K.; SHUTTLEWORTH, R.; CHOW, J. Y. Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. **International Journal of Sport Psychology**, Roma v. 40, p. 540-602, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.. Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo. In: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. p. 19-41; São Paulo: Phorte, 2013.

RICHARDSON, V.; Teacher inquiry as professional staff development. In: HOLINGSWORTH, S.; SOCKETT, H. (Orgs.) **Teacher research and educational reform**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

RICHTER, M. G. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

RIES, B. E. Condicionamento operante ou instrumental: B. F. Skinner. LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 7ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 57-70, 2003.

RIGOLIN, L. R. S.; PESSOA, O. F. J. Filosofia das ciências do esporte: em que medida uma ciência aplicada se reduz às ciências básicas In: SILVA, C. C.; SALVÁTICO, L. (Org.). **Filosofia e história da ciência no Cone Sul**. Seleção de trabalhos do 7º Encontro da AFHIC. p-237-279; Porto Alegre: Entrementes, 2012.

ROGERS, C. R. **Freedom to learn**: a view of what education might become. Columbus, Ohio: C. E. Merrill Pub. Co, 1969.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. [trad. Manuel José do Carmo Ferreira e Alvarar Lamparelli]. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RUDIO, Victor Franz. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. [Trad. Beatriz Affonso Nunes]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento na escola**.

[trad. Oliveira Dihel]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. A. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Magisterio, 1998.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J.; MEDINA, J. P. S. Conhecimento e futebol: as bases para sua compreensão em uma perspectiva inter e transdisciplinar. In: BRANDÃO, M. R. F.; MACHADO, Afonso Antônio; MEDINA, J. P. S.; SCAGLIA, A. J. **Futebol, psicologia e a produção do conhecimento**. p. 1-17; São Paulo: Atheneu, 2008.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. J. R. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R.; A contribuição da Pedagogia do Esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.) et. al. **Legados do esporte brasileiro**. p.45-86, Florianópolis: UDESC, 2014.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; Perspectivas pedagógicas do Esporte no século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esporte no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2016.

SCAGLIA, A. J.; FABIANI, D. J. F. Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da ciência In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia de; MOREIRA, Wagner Wey. **Ser Professor(a) Universitário(a): o sensível, o inteligível e a motricidade**. Natal: IFRN, p. 254-278, 2017.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

- SCHIMED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHLANGER, J. **Une théorie du savoir**. Paris: Vrin, 1978.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova Iorque: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- SERRES, M. **O terceiro instruído**. Lisboa; Instituto Piaget, 1993.
- SHULMAN, L. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, L. **Knowledge growth in teaching**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SILVA, A. C. **Reflexão sobre a matemática e seu processo de ensino-aprendizagem: implicações (re) elaboração de concepções e práticas de professores**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, T. T. Teorias do currículo: o que é isso? In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-20, 2017a.
- SILVA, T. T. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 85-90, 2017b.
- SIKES, P. J.; MEASOR, L.; WOODS, P. **Teacher careers: crises and continues**. Londres: Farmer Press, 1985.
- SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. [trad. Elisane Reis Barbosa Rebelo]. São Paulo: Summus Editorial, 1983.
- SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. [trad. Maria da Penha Villalobos]. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2ª ed. Lisboa: Moraes,

1978.

SOUSA, E. S. **Meninos à marcha! Meninas à sombra.** A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897-1994). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SPAAIJ, R.; JEANES, R. Education for social change? A Freirean critique of sport for development and Peace; **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.18, Ed. 4, p. 442-457; 2013.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport**, exercise and health: From process to product. Nova Iorque: Routledge: 2014.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza** [Trad. Guilherme Solana]. Madrid: Morata, 1987.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico.** Curitiba: Ibplex, 2011.

SWAIM, E. E. B.F. Skinner and Carl R. Rogers on behavior and education. **Oregon ASCD curriculum bulletin.** p.1-45, 1972.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, Montreal. v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991a.

TARDIF, M. Os professores face ao saber. **Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre: Pannônica, p. 215-233, 1991b.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec.** Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien.** Bruxelas: De Boeck, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para formação docente In: TARDIF, M. (Org). **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 245-276, 2014a.

TARDIF, M. Elementos para uma teoria da prática educativa. In: TARDIF, M. (Org). **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 150-182, 2014b.

TESSER, G. J. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas.** Educar, Curitiba,

n. 10, p. 91-98, 1994.

TERRIEN, J. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 46, p. 408-418, 1993.

TERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, Caxambu, 1995 (disq).

THOMAS, G.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Albert Bandura: observational learning in coaching. In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Orgs.). **Learning in sports coaching**. Londres: Routledge, p. 22-34, 2016.

THOMAS, J. K.; NELSON, J. R. SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R. A construção da identidade profissional na educação física: uma revisão de literatura. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 649-676, 2016.

WOODS, P. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário sobre práticas pedagógicas

QUESTIONÁRIO EPISTEMIO-PEDAGÓGICO: Evocando Práticas Pedagógicas

Considerando as seguintes escalas para cada afirmação:

- 1 - Discordo totalmente**
- 2 - Discordo parcialmente**
- 3 - Concordo e discordo em partes**
- 4 - Concordo parcialmente**
- 5 - Concordo totalmente**

1) Pense em seu/sua atleta favorito/a. Você acredita que ele/ela nasceu com um dom natural?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2) O jogador terá mais vantagens de aprender se tiver como treinador um ex-atleta, pois assim além de aprender com ele os movimentos corretos e perfeitos poderá reproduzir as “manhas” e artimanhas do jogo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3) A principal função de um treinador é a transmissão de seus conhecimentos para os jogadores, uma vez que dependem desse conhecimento para aprender a jogar e jogar melhor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4) O bom professor/treinador não precisa demonstrar movimentos, pois ensina aos alunos/atletas a pensar sobre o jogo, e assim construírem seus movimentos específicos a partir de suas possibilidades de ação.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5) O treinador deve priorizar suas atenções aos atletas mais talentosos e que possuem os melhores rendimentos nos treinos e jogos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6) Um jogador sem talento nato, mesmo com muito esforço, nunca chegará ao máximo rendimento de um jogador que possui um talento nato.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7) O bom treinador é aquele que aprende a criar ambientes de aprendizagem para que os alunos possam interagir e aprender a resolver problemas junto com os demais jogadores.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8) Romário entrou para a história como um dos grandes jogadores de futebol brasileiros de todos os tempos. Multicampeão, ele fez 1002 gols em sua carreira profissional – fato que só foi possível por seu talento nato e pela postura de seus treinadores que faziam ajustes de detalhes, mas jamais influenciaram sobremaneira seu posicionamento dentro da área.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9) Nossa capacidade intelectual é compreendida como o somatório de experiências (vivências) que tivemos oportunidade de adquirir e do que internalizamos a partir da ação do meio sobre nós.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10) Como treinador/professor não preciso ensinar primeiro os movimentos de um esporte coletivo. Posso ensinar tudo, incluindo os movimentos específicos, através do jogo - pois é apenas jogando que se aprende melhor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11) O talento nato do jogador durante o ato de jogar pode contrapor a ordem e a hierarquia estabelecida pelo treinador.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12) A liberdade para brincar na infância foi um fator preponderante para que gerações aprendessem a jogar futebol muito melhor em relação aos que frequentaram assiduamente escolinhas tradicionais.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13) O jogador inteligente é o que tem capacidade criativa para resolver os problemas inerentes ao jogo, sem depender da dica do treinador.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14) A genética determina o grande atleta.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15) Acerca da sabedoria popular “jogo é jogo, treino é treino”, você:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16) Tricampeão olímpico, tricampeão mundial nos 100m livre e recordista

mundial absoluto na categoria (9,58s), Usain Bolt é o atleta com maior talento nato da história para corridas de velocidade.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17) O bom jogador é apenas fruto do meio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18) O jogador é o protagonista de sua trajetória esportiva.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19) Para ser melhor, preciso jogar sempre em ambientes desafiadores.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20) Marta, Giba, Oscar Schmidt só foram craques em suas modalidades porque depois do treino faziam muitas repetições de chutes, saques e arremessos. Logo, para ficar habilidoso no jogo é preciso treinar exaustivamente muitas repetições de movimentos (fundamentos técnicos) fora de um contexto de jogo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21) O treinador deve estar preparado para questionar e ser questionado por suas atitudes e intervenções.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22) Nos esportes coletivos é preciso ensinar, antes de qualquer coisa, fundamentos técnicos aos alunos para que no futuro, eventualmente, tenham capacidade de lidar com processos que exigem mais complexidade nos treinamentos (o jogo, por exemplo).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23) O melhor treinador é aquele que tem sensibilidade apurada e um “olhar” clínico para detectar talentos natos rapidamente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24) A melhor forma de se ensinar um gesto técnico no esporte é demonstrando ao aluno/jogador, de modo que o professor precisa saber executar tal gesto para que os alunos possam aprender.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25) Eleito cinco vezes melhor jogador de futebol do mundo, Lionel Messi é o maior artilheiro da história do FC Barcelona, da seleção argentina e da primeira divisão espanhola e o maior exemplo de que para jogar (bem) futebol, é necessário dom.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26) Para formar bons jogadores de futebol, deve-se ter, como referência, treinos realizados por profissionais e reproduzir o que é feito nos clubes de alto rendimento.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27) O treinador deve respeitar as experiências individuais de cada atleta nos treinamentos e jogos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sobre o comportamento dos personagens, responda:

1. Certo treinador, de determinado esporte coletivo, diz que o momento mais importante da semana de treinamento é a reunião com os jogadores às segundas-feiras. Ele valoriza muito o momento de conversa no início da semana de treinamentos para avaliar e comentar, ao lado dos jogadores, o que de melhor e pior ocorreu no jogo do fim de semana anterior. Problematisa, ouve e reflete sobre os erros que foram cometidos e o porquê de terem acontecido.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. O treinador, em uma escolinha de futebol, que gosta de elaborar treinos que priorizem a repetição de movimentos técnicos e, durante os jogos contra outras escolinhas, grita o tempo todo à beira do campo exigindo, não apenas a perfeição na execução dos gestos técnicos treinados ao longo da semana, como se dedica a orientar os atletas dentro de campo quanto à função tática a ser cumprida. Comportamento esse, que não é questionado pelos alunos, que não se sentem preparados para questionar os desígnios táticos e as decisões orientadas pelo professor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. O treinador da escolinha de futebol chama, ao canto, a mãe de um de seus alunos, o Felipe, para conversar sobre o rendimento dele nos treinos: ‘Sabe, Dona Joana, eu tenho 30 anos de futebol, joguei em diversos clubes do país, e poucas vezes vi alguém bater na bola como o Felipe. A gente nem precisa fazer nada, basta dar a bola para o garoto que ele sabe o que fazer. Saber pegar de chapa, de rosca, tem domínio e uma grande visão de jogo. Canhoto, ainda por cima! Ele é uma joia rara! Tenho contatos na capital e posso arrumar um teste em times grandes para ele amanhã mesmo. Sabe como é, né, um talento desses não pode ser jogado fora. A senhora e o seu marido tiraram a sorte grande!’

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido

**O PROFESSOR EM AÇÃO: REFLEXÕES DIDÁTICO-
METODOLÓGICAS NO ENSINO DO ESPORTE**

Luís Felipe Nogueira Silva (pesquisador)

Alcides José Scaglia (orientador)

Número do CAAE: 00827818.9.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e Objetivos:

A relevância do estudo encontra-se na probabilidade de evocar reflexões ao educador físico em três contextos diferentes envolvendo o futsal – educação física escolar, escola de esportes e projeto social - acerca de sua práxis pedagógica, compreendida como o produto da imersão entre o método, caracterizado pela organização da fundamentação teórica do professor e a didática, enquanto execução aplicada e orientada do método. A práxis, portanto, reflete a intencionalidade pedagógica das ações e intervenções do professor de Educação Física durante a prática docente.

Trata-se, em suma, de averiguar se o professor dispõe de um respaldo teórico racional e consciente quando operacionaliza um conteúdo no ensino de esportes, consoante as relações que ambas possuem com as diferentes teorias do conhecimento, abordagens de ensino e teorias da educação.

A observação das aulas mediante à correlação com a literatura específica sobre pedagogia do esporte, objetivará a produção de abstrações e reflexões quanto aos saberes docentes emergidos, permitindo ações que tornem visíveis a epistemologia de

sua prática docente e que, em um momento *a posteriori*, questione a abrangência da consciência que os professores detêm sobre sua prática pedagógica.

Procedimentos:

As entrevistas serão armazenadas por um gravador de voz, e posteriormente transcritas na íntegra, de modo a serem analisadas indutivamente, fundamentando-se na apuração da perspectiva dos professores acerca de sua fundamentação teórica no que diz a respeito às metodologias de ensino, à didática empregada na aplicação dessas metodologias e a epistemologia pedagógica que sustenta sua prática docente.

As perguntas serão realizadas pessoalmente e de maneira individual. As entrevistas serão agendadas em local e horário de acordo com a sua preferência, tendo também a presença do pesquisador. Você participará da pesquisa por meio de uma única entrevista com duração aproximada de 30 minutos.

Haverá, também, gravação em vídeo de uma aula com foco nas intervenções e atitudes tomadas pelos professores durante sua ação docente. A gravação será armazenada por uma câmera filmadora digital, de modo que as intervenções e ações docentes sejam analisadas apenas pelo pesquisador e pelo participante e confrontadas com as respostas dadas durante a entrevista.

Desconfortos e Riscos:

✓ Você não deve aceitar participar deste estudo se houver qualquer relato de constrangimento ou desconforto causado pela pesquisa aos sujeitos. Você poderá ter acesso a todas as informações referentes aos resultados desta pesquisa, em qualquer etapa do estudo, bem como retirar-se do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

✓ Os procedimentos a serem realizados apresentarão caráter não invasivo e não haverá uso de qualquer substância ou medicamento, não afetando a integridade física, mental e/ou psicossocial dos indivíduos estudados.

✓ Os resultados dessa pesquisa serão divulgados em forma de publicações científicas. Seu nome e o da escola serão mantidos em sigilo em todas as publicações decorrentes desse estudo.

Benefícios:

✓ Esta pesquisa não gera benefícios diretos aos participantes.

✓ O conjunto de informações recolhidas, todavia, tende a oferecer benefícios indiretos, uma vez que fornecerá possibilidades de que o professor, não apenas identifique supostas intervenções ou ações pedagógicas inconscientes, mas reflita sobre elas, possibilitando, a ressignificação de estratégias e recursos pedagógicos.

Acompanhamento e Assistência:

✓ O acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa são incumbências dos responsáveis: Me. Luis Felipe Nogueira Silva e Prof. Dr. Alcides José Scaglia, pesquisadores do LEPE – Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte.

✓ O acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa será feito de modo integral e imediato, de forma gratuita pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Tal assistência tem o objetivo de orientar os participantes no desenvolvimento dos procedimentos da pesquisa e não se limitará em relação ao tipo de dano ou quanto ao tempo.

Sigilo e privacidade:

✓ Você tem a garantia de que sua identidade e de sua escola serão mantidos em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, os mesmos cuidados serão tomados.

✓ Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado, apenas serão usados os dados conforme as respostas dos questionários e entrevistas.

✓ Os áudios gravados, bem como a gravação das aulas, não serão divulgados sob hipótese alguma e apenas o pesquisador e seu auxiliar na pesquisa terão acesso aos materiais.

Ressarcimento:

✓ Tanto a entrevista quanto a gravação da aula serão aplicadas no local e horário de sua preferência, não havendo necessidade de deslocamento. Logo, você não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa e, portanto, não há previsão de ressarcimento.

✓ Você terá a garantia de direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Armazenamento de material:

✓ Você tem a opção de consentir ou não com o armazenamento das gravações:

() concordo em participar do presente estudo, porém NÃO AUTORIZO o armazenamento da gravação da minha entrevista, devendo a mesma ser descartada ao final dessa pesquisa.

() concordo em participar do presente estudo e AUTORIZO o armazenamento da gravação da minha entrevista, sendo necessário meu consentimento a cada nova pesquisa, que deverá ser aprovada pelo CEP institucional.

✓ Uma vez realizada as entrevistas, elas serão transcritas e analisadas. O áudio das entrevistas e a entrevista transcrita ficarão armazenadas em envelope lacrado em armário com chave no LEPE/FCA/UNICAMP, tendo acesso aos mesmos somente os pesquisadores deste estudo.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Luís Felipe Nogueira Silva e/ou Alcides José Scaglia, pelos telefones: (19) 99826-6635 e (19) 99701-0825, respectivamente, ou por e-mail: luisfelipenogu@gmail.com ou na Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp - R. Pedro Zaccaria, 1300 - Caixa Postal 1068, CEP 13484-350 - Limeira - São Paulo.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor

na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

_____ (Assinatura do participante)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ (Assinatura do pesquisador)

Data: ____/____/____.

ANEXO A: Carta de autorização da instituição para coleta de dados

ANEXO 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À diretoria do Colégio Integral Aplicado Anglo – Unidades Mogi Guaçu/SP e Itapira/SP:

Eu, Luís Felipe Nogueira Silva, pesquisador, mestrando da Faculdade de Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do professor Dr. Alcides José Scaglia, solicito a autorização dessa Secretaria para a realização da pesquisa intitulada *O Professor em Ação: Reflexões Didático-Metodológicas no Ensino do Esporte*, a ser realizada no Colégio Integral Aplicado Anglo de Mogi Guaçu/SP.

Nesse estudo utilizaremos como metodologia a pesquisa qualitativa com observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Definimos como critério de escolha dos entrevistados, professores de Educação Física escolar do Ensino Médio, com pelos menos quatro anos de experiência na área. Outras informações estão mais detalhadas no projeto de pesquisa, que segue em anexo.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Na certeza de contar com a colaboração desta Secretaria agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Mogi Guaçu, 15 de fevereiro de 2019

Assinatura

Ana Paula de Godoy
Ana Paula de Godoy
RG: 28.527.923-3
Coordenadora Pedagógica

ANEXO 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À diretoria da E.E. Padre Longino Vastbinder:

Eu, Luís Felipe Nogueira Silva, pesquisador, mestrando da Faculdade de Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do professor Dr. Alcides José Scaglia, solicito a autorização dessa Secretaria para a realização da pesquisa intitulada *O Professor em Ação: Reflexões Didático-Metodológicas no Ensino do Esporte*, a ser realizada na Escola Estadual Padre Longino Vastbinder, localizada na Rua Itatiba, , Jd. Planalto Verde, Mogi Guaçu/SP.

Nesse estudo utilizaremos como metodologia a pesquisa qualitativa com observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Definimos como critério de escolha dos entrevistados, professores de Educação Física escolar do Ensino Médio, com pelos menos quatro anos de experiência na rede pública. Outras informações estão mais detalhadas no projeto de pesquisa, que segue em anexo.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Na certeza de contar com a colaboração desta instituição agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Mogi Guaçu, 21 de novembro de 2018

Assinatura


Stefani Karoline Leoforte
RG: 43.486.322-1
Diretor de Escola

ANEXO C: Parecer consubstanciado do CEP

PARECER **CONSUBSTANCIADO** **DO**
CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROFESSOR EM AÇÃO: REFLEXÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO DO ESPORTE

Pesquisador: Luís Felipe Nogueira Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 00827818.9.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.113.178

Apresentação do Projeto:

Transcrição editada do conteúdo do registro do protocolo e dos arquivos anexados à Plataforma Brasil

Introdução: O ensinar incita uma multiplicidade de incumbências. Freire (2011) aponta a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes e à autonomia do educando, criticidade sobre a teoria e a prática, a estética e ética, o aceitar o novo e torna-lo menos constrangedor e bom senso como algumas das responsabilidades do educador sem perder de vista o compromisso com o formar. Ou seja, dotar o cidadão de capacidades para refletir e assumir sua autonomia moral (FREINET, 1998; FREIRE, 1980). Trata-se de fazer do homem sujeito protagonista de seu próprio percurso e desprezar a submissão, a passividade. O ensinar, pois, emerge o homem da categoria de produto para produtor de conhecimento, no entendimento de Jacquard (1988) em um processo denominado construção da humanidade. Não deve-se cometer, entretanto, o erro de caracterizar a pedagogia como apenas, mas também um *modus operandi* do ato de ensinar. A pedagogia é concebida como prática teórica e teoria prática que induz à reflexão de todo o contexto da ação educativa e que, em hipótese alguma, termina em si mesma, de modo a sobrepujar a simples condução ao saber ou tornar o conhecimento como objeto puramente sistematizado (LIBÂNEO, 2002; SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014). A pedagogia está vinculada à elaboração de reflexões atreladas ao como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar e porque

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

ensinar, tomando como base o sujeito que aprende, de como ele lida com esse processo, as necessidades que possui, o diagnóstico não enviesado e o contexto a que está inserido (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002). Pedagogizar, desse modo, sugere interação. Há de se ter, portanto, um respaldo metodológico, isto é, organização e planejamento dos conteúdos e objetivos de uma aula que permita a reflexão e a transformação do saber; e didático, de modo a aplicar o método, colocar em ação a metodologia prévia para garantir o saber pedagógico, coadunando todo o processo de ensino. A Didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral de ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. (LIBÂNEO, p.25, 2013). Tal alicerce pedagógico mostra-se imprescindível para suplantar esses conceitos ao ambiente educacional esportivo e compreendê-lo sob uma perspectiva não reducionista. Logo, o ato de ensinar esportes deve transcender a simples prática corporal e ser capaz de fomentar a emancipação crítica do aluno (Freire, 1996; Kunz, 2000), tomando para si elementos como inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade (Tubino, 2010). É vasta a quantidade de conceitos para elucidação do fenômeno Esporte, sem que todos eles fossem estudados levando em conta sua pluralidade. Durante boa parte do Século XX, a investigação científica sobre o esporte pautou-se em dado reducionismo epistemológico, isto é, entendido sob um ponto de vista que não o enxergava para além de uma ciência básica (RIGOLIN, 2012). Sergio (1999) deu luzes à percepção de que o Esporte suplanta o físico ao discorrer sobre o caráter puramente humano da atividade. Bento (2006) promove a não distinção da reflexão sobre o esporte da reflexão sobre o homem visto que o próprio homem, como praticante do esporte, é quem lhe dá forma e conteúdo. Moreira (2012), Bento (2006), Elias e Dunning (1992), Paes (2001), Garcia (2002) corroboram a tese de que o esporte é, primordialmente, um fenômeno sociocultural e que, por sua vez, tem valores mutáveis tanto quanto o homem. Ademais, o desporto é um campo, por excelência, de conhecimento e objetivação da vida e do homem, é um espelho onde o homem reflete todas as suas forças e fraquezas, as suas virtudes e defeitos, as duas dignidades e indignidades, os seus heroísmos e cobardias, as suas coragens e medos, as suas nobrezas e vilanias. O desporto é isto, porque é uma atividade antropológica essencial e é nas atividades que o homem se revela sem sofismas, em toda a sua plenitude e transparência. (BENTO, 2006, p.9). Não é possível lançar mão, portanto, da assimilação do que é pedagogia antes de carregá-la ao

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

âmbito esportivo e seus múltiplos significados que, indubitavelmente, carregam consigo a necessidade de serem entendidos, a priori, como jogo, sendo este um elemento fundamental da cultura, guarnecido por uma dimensão incalculável de prazer e interesse (HUIZINGA, 1999) e compreendido como uma situação lúdica da realidade, metáfora da vida (FREIRE, SCAGLIA, 2003). Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) suscitam a importância do entendimento do esporte como jogo, partindo do pressuposto de que ele é caótico, imprevisível, irreduzível, sistêmico e, portanto, complexo alimentado também por um impulso lúdico, que baliza o êxtase e a frivolidade (HUIZINGA, 1999) e pela capacidade uma de envolver os jogadores (CALLOIS, 1990) e desafiá-los (SCAGLIA, 2016). A compreensão do significado do jogo e seu ambiente é tida como fundamental na construção e fortalecimento de metodologias inovadoras e que estejam em consonância com as novas tendências da área. O ambiente específico do jogo desencadeia estímulos que otimizam a aprendizagem significativa (LINO DE MACEDO, 2009) desde que, obviamente, encontre o equilíbrio das funções lúdicas (KISHIMOTO, 1997) e estejam amarrados a objetivos pedagógicos previamente estabelecidos e dotados de intencionalidades. É plausível inferir que o ensino do esporte nas escolas deve-se moldar de acordo com um projeto pedagógico escolar que abarque dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais no processo e no currículo (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014). Armour (2011) cita que os modelos pedagógicos de educação física dependem de um conceito de pedagogia consistido em elementos interdependentes do currículo, do aprendizado e do ensino. Conforme o cenário pedagógico, é válido ressaltar, os modelos são passíveis de ajustes proporcionais para que não descaracterizem os desígnios da pedagogia do jogo. A preocupação procedimental, isto é, uma atenção significativa as vertentes táticas, técnicas, físicas e emocionais devem ser priorizadas em um ambiente de especificação esportiva, enquanto em projetos sócio-esportivo-educativos privilegia-se a dimensão atitudinal

– jamais em detrimento das outras dimensões. (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014). As teorias do

conhecimento em Educação especificamente, em Educação Física e Esportes, tem sido alvo de estudos há décadas de modo a obter respostas para desvendar a origem do conhecimento na mente humana e de como se dá o processamento de informações que respalda a fomentação de teorias, conceitos e a resolução dos múltiplos problemas a que o homem está sujeito ao estar vivo. Para tanto, verificou-se três tendências epistemológicas que ditam a fundamentação às respostas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. (PIATELLIPALMARINI, 1978; MIZUKAMI, 1986; ROSA, 1994; FREIRE, 1996; ARANHA, 2006; BECKER, 2003; ASSIS, 2010; SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014). Mizukami (1986) correlaciona as teorias epistemológicas a algumas abordagens de ensino no sentido de que cada uma das três correntes influencia de maneira evidente preceitos

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

paradigmáticos nos processos de ensino – didática, metodologia e intervenção. Para tanto, tomou-se como sustentáculo teórico o quadro desenvolvido por Scaglia e Reverdito (2016), que a partir da interpretação do estudo as teorias do conhecimento pedagógico desenvolvidas por Libâneo (1990), Saviani (2003) e Suhr (2011), fornece uma instigante fotografia pedagógica que permite relacionar as raízes epistemológicas que sustentam as ações didático-metodológicas o estado vigente das metodologias de ensino dos esportes. Ainda que sejam plenamente passíveis de associação às teorias epistemológicas, nem as abordagens de ensino, tampouco as teorias de aprendizagem (MOREIRA, 1999) esgotam-se em si mesmas e nem na conexão com as teorias epistemológicas de modo definitivo. Trata-se apenas da organização didática de ideias e pressupostos que sustentam o pedagogo durante a ação didática. Podemos inferir, dessa maneira, que a teoria inatista ampara-se no determinismo. O que significa que o ser humano é dotado somente por características naturais, isto é, impulsionado pela genética e por dons inatos concebidos já no nascimento. Segundo essa corrente epistemológica, o amadurecimento biológico bem como a aplicação de estímulos corretos nos momentos oportunos valida a seleção natural que diferencia os talentosos dos não talentosos. Destarte, pedagogicamente falando, não há muito a ser feito com os que não foram premiados com a dádiva. O inatismo, pois, emana a abordagem de ensino Racionalista ou Naturalista (ARANHA, 2006). Considera-se no processo de ensino a transmissão de verdades absolutas pelo professor aos alunos sem necessidade de que sejam interpretadas criticamente ou constatadas por experiências a priori. (ASSIS, 2010). O professor, dono de verdades absolutas, assume o papel de mero descobridor de talentos, cuja função passa por diferenciar os talentosos dos não talentosos, arraigando-se da mínima ou nula intervenção metodológica (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014). A teoria do conhecimento intitulada empirismo nega, fundamentalmente, a herança genética como um fator determinante para a aprendizagem. Tal corrente busca explicar a aquisição do conhecimento por meio das experiências vividas e que deixam impressões gravadas na mente humana (FREIRE, 1996). Há, no empirismo, uma supra valorização do que é palpável. O professor, seja na educação formal ou no ensino de esportes, é visto como um agente manipulador de comportamentos que, por supostamente saber mais, transmite conhecimentos aos alunos, que pela inexperiência de vida, sabem menos. Tal processo é caracterizado também por fragmentação dos conteúdos a serem repassados e não concebe diferenças no ritmo de aprendizagem de um aluno para o outro. (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014). Freire (2011) utiliza a metáfora do depósito bancário para exemplificar a lógica empirista de aprendizagem: o aluno, enxergado como um ser desprovido de conhecimentos, vazio, constitui-se pelo depósito, não financeiro, mas de conhecimentos aplicados pelo professor sem

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

que necessariamente ocorra interação, sendo, desse modo, estritamente funcionalista. O exemplo de Freire vai ao encontro do que prega a Abordagem Tradicional: o aluno como um ser passivo, que não pergunta, mas executa e reproduz o que lhe é determinado pelas autoridades superiores. Prima-se, em suma, pelo acúmulo de informações de produtos pré-concebidos como meio de ratificar o sucesso pedagógico (MIZUKAMI, 1986). Cabe ressaltar que a Abordagem Tradicional pode tanto flutuar pelo procedimento pedagógico empirista, no sentido de evocar ao aluno dados e sensações provenientes da experiência e da confirmação palpável, como também abriga o procedimento inatista, que não requer demonstração empírica e argumentativa. Amostra de que os princípios e as abordagens de ensino sui generis são passíveis de associações complementares. A teoria empirista dá azo a outra abordagem de ensino denominada Comportamental. Tal abordagem é alicerçada pela psicologia behaviorista, cujos maiores expoentes é Skinner (1983): o ser humano permanece manipulável, uma vez tangido pela lógica empírica, e tido como um produto do meio. O conhecimento, por sua vez, é enxergado como um objeto a ser descoberto, todavia, já presente no mundo externo, programado para ser reproduzido sem ostentar uma prerrogativa crítica e emancipadora. Os princípios pedagógicos da Abordagem Comportamental embasam-se na promoção de reforços positivos ou na inibição de comportamentos indesejáveis, manifestados, respectivamente, na forma de recompensa ou punição, tendo em vista, portanto, a modelação de um dado comportamento. Os alunos são avistados como “tábula rasa”, ou seja, passíveis de aprendizagem sob um ritmo uno e padrão, algo constatado nas cartilhas de alfabetização na educação escolar. Ignora-se, assim, o fato de que os indivíduos, em um mesmo ambiente ou não, possuem diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas e, por consequência, a transformação do status quo. A teoria do conhecimento interacionista, por sua vez, deriva de um rompimento epistemológico com as teorias inatista e empírica, justamente por reconhecer o conhecimento como resultante das interações do sujeito com o meio, levando em conta as condicionantes hereditárias, sociais e culturais de ambos (ROSA, 1994). Alicerçado pela teoria da epistemologia genética, o interacionismo sublinha o intercâmbio do ser humano com o meio, de modo a considera-lo um importante elemento na relação entre afetividade e desenvolvimento mental da criança (PIAGET, 1976) para justificar e, sobretudo, sustentar abordagens de ensino que primem pela reflexão dos processos pedagógicos em detrimento do conhecimento engessado e verificado apenas a partir do produto final bruto entregue aos receptores. (MIZUKAMI, 1996; PIATTELLI-PALMARINI, 1978; FREIRE, 1996; BECKER, 2003; ARANHA, 2006; ASSIS, 2010; SCAGLIA, REVERDITO, LEONARDO, LIZANA, 2013; SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014; SCAGLIA, REVERDITO, 2016;). Do interacionismo irrompe a Abordagem Humanista

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

de ensino que converge o sujeito holístico, priorizando relações interpessoais e a liberdade (ROGERS, 2009). O professor é visto não como um transmissor de conhecimento, nem um modelador de comportamentos, mas como agente ativo na criação de condições que facilitem a aprendizagem no ambiente escolar (MIZUKAMI, 1986). O aluno, por meio de sua interação com o ambiente envolto pela subjetividade, tem a oportunidade de criar a si mesmo. A perspectiva humanista rompeu o paradigma acrítica e apropria de ensino a partir da década de 1960. Foi a primeira a consolidar o caráter diametralmente antagônico do interacionismo em relação as ideias inatistas e, sobretudo, empiristas e não um meio-termo destas. A ratificação da prerrogativa da Abordagem Humanista pode ser exemplificada pela Summerhill School, na região leste da Inglaterra. Criada por Alexander Neill, tem o papel icônico na expansão das chamadas escolas democráticas que oferecem ao aluno a possibilidade de escolher e decidir o que aprender conforme o próprio ritmo. A Abordagem Cognitivista também carrega os preceitos interacionistas, mas de maneira a enfatizar os processos cognitivos do aluno tomando como base a psicologia da aprendizagem. Nela, centra-se a capacidade do indivíduo em integrar e processar informações por meio de sua interação com o meio que fomentará a construção contínua do conhecimento lógico. Piaget (1976, 1990, 1996) evoca a relação entre o trabalho em níveis operatórios ao estágio de desenvolvimento do aluno e desenvolveu, sob os princípios cognitivistas, a teoria da epistemologia genética, buscando explicações sobre como o ser humano aprende. Uma vez tendo ciência de como intercorre a aprendizagem humana, é plausível amplificar métodos de como otimizar o processo de ensino. É válido inferir que tanto a Abordagem Humanista quanto a Cognitivista estão inseridos em um contexto pedagógico denominado escolanovismo (SUHR, 2011). Ambas, ainda que almejem o rompimento com o método tradicional ou tecnicista, enfatizam o processo em detrimento do conteúdo (SAVIANI, 2003). Logo, embora inseridas em uma conjuntura de quebra paradigmática, as duas abordagens são tidas conforme as teorias da educação de Saviani (2003) e Libâneo (1990) como liberais por não propõem, de fato, uma mudança nas relações sociais, justamente por enxergarem a educação como fator preponderante para promoção e inclusão social. Se há necessidade de incluir indivíduos é por que toma-se a rigor o fato de que muitos deles estão excluídos consoante a lógica capitalista. Ignora-se, assim, a realidade social de indivíduos que não reúnem condições de frequentarem ambientes de educação formal ou esportiva, tornando -os inelegíveis ao conhecimento. A Abordagem Sócio-Cultural apoia-se nos ideais interacionistas do pedagogo Paulo Freire, tendo em vista a ênfase na vocação ontológica do ser humano, isto é, a vocação do homem em ser sujeito à medida em que compreende o contexto histórico e social a que está inserido. (MIZUKAMI, 1986). O ser humano, portanto, é alçado ao

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

papel de sujeito da educação através de um processo de conscientização que desvela as relações entre opressores e oprimidos que tem, por missão, influenciar a função da escola e do professor quanto aos princípios pedagógicos que coordenam os procedimentos didático-metodológicos. (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014). Trata-se de uma abordagem de ensino que alude ao progressismo, educacionalmente falando, ou seja, ignora as relações de dominação para enxergar a escola como agente de transformação – e não inclusão – social, desprovida do controle das classes socioeconomicamente dominantes. Prima-se pelo recurso educacional crítico e flexível, que leve em conta, primordialmente, a especificidade do contexto e dos problemas dele emergidos indo contra ao processo de padronização do ensino. (SPAAIJ, 2013). A Abordagem Ecológica, a mais recente das teorias do conhecimento, localiza-se na fronteira do mapa mutável da teoria interacionista. Traz à tona a relação de trocas entre o indivíduo e o ambiente considerando todos os aspectos biológicos, sociais, culturais e hereditários e prega a interação mútua entre o organismo vivo e conhecimento. O interacionismo abarca ainda outras abordagens passíveis de reflexão, tais como a Alfabetização Física, corrente filosófica baseada no existencialismo e na fenomenologia, que critica o dualismo mente-corpo e defende a capacidade do indivíduo em mover-se, a mobilidade, como um aspecto essencial de ser e tornar-se (WHITEHEAD, 2010). Outra é o Sport Education que enxerga o esporte como um bem cultural e que depende da ética de virtudes de seus praticantes, multifuncionais, e dotados de civilidade a medida (SIDENTOP, 1994). É possível inferir que tanto a Abordagem Naturalista, quanto a Abordagem Tradicional a Comportamental, englobadas pela teoria empirista, preconizam disposições que sustentam o método tecnicista de estudo, aquele centrado essencialmente na formulação da técnica por meio de ações repetitivas e fragmentadas a despeito do contexto macro do ensino esportivo e do entendimento de que o jogo é complexo e regido pelo caos. A gama de resultados educacionais é limitada a partir do momento em que ideias que preconizam abordagens puramente técnicas, sobretudo aquelas sem respaldo teórico reflexivo. O desaparecimento dessas ideias, portanto, em prol de modelos pedagógicos recentes garantirá à área respaldo para banir a banalização da prática educacional e gerir, de maneira sustentável, a aplicação das novas tendências de ensino da Pedagogia do Esporte, cuja efetivação depende fundamentalmente da atuação dos professores de Educação Física (KIRK, 2013). As novas tendências em Pedagogia do Esporte estão sustentadas pelo corte paradigmático (KUHN, 2007) com a ciência newton- cartesiana evocando um enfoque sistêmico-complexo (MORIN, 2003) bem como a necessidade de uma intervenção que privilegie a inter-relação e a interdependência dos fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais como sugerem Scaglia e Medina (2008). Nesse sentido, é válido atribuir uma relação

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

entre as abordagens integradas pela teoria interacionista com as novas tendências de ensino da Pedagogia do Esporte, o que leva a crer que embora suas particularidades sejam evidentes, estão dirigidas para atender o objetivo de educar para criação da forma humana (BENTO, 1999). Quanto à metodologia e estratégias de aprendizagem, as novas tendências de ensino de esportes estão orientadas para compreensão do jogo, interação das especificidades táticas em técnicas em contexto (REVERDITO, 2013), facilitadas pela exploração de respostas abertas e o caráter multidimensional do jogo e sua transferibilidade (GRAÇA, 1995), valorização de jogos e brincadeiras populares (SCAGLIA, 2003; FREIRE, 2003), por meio dos jogos reduzidos/básicos (PAES, 2001; BALBINO, 2001), condicionados (GARGANTA, 1995) e situacionais (GRECO, 1998).

Delineamento da pesquisa: Trata-se de estudo qualitativo que utilizará entrevista semiestruturada gravada com três professores de educação física e posterior gravação das aulas dos mesmos em vídeo.

O procedimento inicial a ser utilizado neste projeto é a pesquisa bibliográfica. Há considerável quantidade de conhecimento produzido nas grandes áreas envolvidas, o que sugere o levantamento de obras publicadas em artigos, dissertações, teses e livros. A busca se dará, inicialmente, nos bancos de dados disponibilizados pela própria UNICAMP, sejam eles físicos ou virtuais contemplando a etapa de exploração preliminar (GIL, 2002), isto é, um estudo aprofundado e que dê azo a compreensão de novas perspectivas acerca da pedagogia do esporte. Os participantes serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, justamente para que tenham flexibilidade o bastante para destilar opiniões, ideias, sentimentos e atitudes a respeito do tema abordado pela pesquisa. (SPARKES, 2014). Em um momento posterior, os participantes terão gravadas por vídeo uma aula em que ministram, no que se configura no objeto principal da coleta de dados, visto que as ações e intervenções tomadas durante àquele momento sejam desveladas, embasadas pelas respostas obtidas na entrevista. A pesquisa sugere a utilização de uma abordagem qualitativa, buscando uma análise aprofundada das expressões humanas, de maneira a interpretar a complexidade dos sujeitos e as relações firmadas no contexto investigado (MINAYO, 1996). Nela, será feito o emprego do método denominado pesquisa-ação, caracterizado pela ativa participação dos envolvidos na pesquisa, exigindo, a partir da concepção da base empírica, a compreensão de um contexto social de maneira a, por conseguinte, propor ações ou resoluções de problemas coletivos concomitante à produção de novos conhecimentos. (BETTI, 2010; THIOLENT, 2011). A resolução dos problemas que emergirão do contexto em questão terá como mote a práxis pedagógica dos professores participantes. A pesquisa-ação, desse modo,

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

mostra-se plausível para o estudo, justamente, por possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (ABDALLA, 1997; PIMENTA, 2005). Desse modo, a pesquisa-ação contempla a relação cooperativa entre pesquisador e participantes. O papel do pesquisador universitário, neste caso, consiste em aproximar a pesquisa aos participantes, no caso, os professores, por meio do marco teórico do estudo, e, principalmente, pela compreensão no processo de construção e problematização do saber-fazer docente e posterior reflexão para que ele reflita sobre a epistemologia de sua práxis pedagógica e tenha condições de vislumbrar e assentir transformações e novas estratégias pedagógicas de caráter emancipatório em sua ação docente. (KINCHELOE, 1997; PEREIRA, 1997; PIMENTA, 2005; THOLLENT, 2011). Por fim, a

pesquisa oferece condições de endossamento de atributos característicos à pesquisa-ação, apontadas por Kincheloe (1997), tais como tomada de consciência sobre sua práxis; autonomia para interpretar e (re)organizar das informações; interpretação e reorganização de informações; ressignificação e produção de conhecimento; e modificações nas intervenções docentes durante a aula.

Critério de inclusão: Não descritos. Critérios de exclusão: Não descritos. Participantes:

Serão convidados a participarem da pesquisa três professores de Educação Física escolar, de ambos os gêneros, que ministrem aulas para turmas do Ensino Fundamental II em institutos escolares da rede pública na cidade de Mogi Guaçu/SP. A escolha da amostra denota conveniência, na medida em que os locais facilitam logisticamente a aplicação do estudo, e intencionalidade, tendo em vista a obrigatoriedade, na adoção do critério de inclusão, de que os professores lecionem aulas de Educação Física escolar para alunos do Ensino Fundamental II em instituições da rede estadual há, pelo menos, quatro anos. O período estabelecido caracteriza que todos os sujeitos tiveram, ao menos, um ano de docência após o ciclo de estágio probatório, cuja duração no Estado de São Paulo é de três anos (SÃO PAULO, 2007).

O critério utilizado para a seleção dos professores no que diz respeito a exigência de que ministrem aulas para turmas do Ensino Fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano. A faixa etária dos alunos, em circunstâncias normais, varia entre os 10 e 14 anos nessa etapa. A escolha deste período se justifica por dois aspectos: - fundamentado no estudo de Cotê et. al (2007) sobre os contextos de prática esportiva, os alunos englobados nessa faixa de idade correspondem ao período transição entre os anos de experimentação, caracterizados por impulsionarem a iniciação ao esporte em que há predomínio de jogos e brincadeiras em detrimento da especificação de um

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

conteúdo, tanto para os anos de recreação/participação, em que os jogos e brincadeiras são contemplados na medida em que os treinos ainda são pouco sistematizados, quanto aos anos de especialização, etapa que antecede os anos de investimento e já caracteriza certo equilíbrio entre brincadeiras e treinamentos e menor envolvimento em diversos esportes. - passo a existir a presença do professor de Educação Física com formação específica na área. Até o 5º ano, o professor responsável pode ser unidocente, ministrando todas as disciplinas e podendo ser licenciado graduação em diferentes áreas (PINTO, 2016). Conforme (KRUG; TELLES et al., 2016) a existência de um professor especialista em Educação Física impacta significativamente o processo de desenvolvimento dos alunos no contexto esportivo. A secretária de educação será informada de todo o processo da investigação, autorizando a entrada nas escolas e a observação de aulas no Anexo A. É cabível ressaltar, no entanto, que os participantes serão confirmados apenas após manifestação por escrito do Termo de Livre e Consentimento Esclarecido pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Procedimentos da pesquisa e instrumentos utilizados: O procedimento inicial a ser utilizado neste projeto é a

pesquisa bibliográfica. Há considerável quantidade de conhecimento produzido nas grandes áreas envolvidas, o que sugere o levantamento de obras publicadas em artigos, dissertações, teses e livros. A busca se dará, inicialmente, nos bancos de dados disponibilizados pela própria UNICAMP, sejam eles físicos ou virtuais contemplando a etapa de exploração preliminar (GIL, 2002), isto é, um estudo aprofundado e que dê azo a compreensão de novas perspectivas acerca da pedagogia do esporte. Os participantes serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, justamente para que tenham flexibilidade o bastante para destilar opiniões, ideias, sentimentos e atitudes a respeito do tema abordado pela pesquisa. (SPARKES, 2014). Em um momento posterior, os participantes terão gravadas por vídeo uma aula em que ministram, no que se configura no objeto principal da coleta de dados, visto que as ações e intervenções tomadas durante àquele momento sejam desveladas, embasadas pelas respostas obtidas na entrevista.

A pesquisa sugere a utilização de uma abordagem qualitativa, buscando uma análise aprofundada das

expressões humanas, de maneira a interpretar a complexidade dos sujeitos e as relações firmadas no contexto investigado (MINAYO, 1996). Nela, será feito o emprego do método denominado pesquisa-ação, caracterizado pela ativa participação dos envolvidos na pesquisa, exigindo, a partir da concepção da base empírica, a compreensão de um contexto social de maneira a, por conseguinte, propor ações ou resoluções de problemas coletivos concomitante à produção de novos conhecimentos. (BETTI, 2010; THIOLENT, 2011).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

A resolução dos problemas que emergirão do contexto em questão terá como mote a práxis pedagógica dos professores participantes. A pesquisa-ação, desse modo, mostra-se plausível para o estudo, justamente, por possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (ABDALLA, 1997; PIMENTA, 2005).

Desse modo, a pesquisa-ação contempla a relação cooperativa entre pesquisador e participantes. O papel do pesquisador universitário, neste caso, consiste em aproximar a pesquisa aos participantes, no caso, os professores, por meio do marco teórico do estudo, e, principalmente, pela compreensão no processo de construção e problematização do saber-fazer docente e posterior reflexão para que ele reflita sobre a epistemologia de sua práxis pedagógica e tenha condições de vislumbrar e assentir transformações e novas estratégias pedagógicas de caráter emancipatório em sua ação docente. (KINCHELOE, 1997; PEREIRA, 1997; PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2011).

Por fim, a pesquisa oferece condições de endossamento de atributos característicos à pesquisa-ação, apontadas por Kincheloe (1997), tais como tomada de consciência sobre sua práxis; autonomia para interpretar e (re)organizar das informações; interpretação e reorganização de informações; ressignificação e produção de conhecimento; e modificações nas intervenções docentes durante a aula.

Metodologia de análise de dados:

As entrevistas serão armazenadas por um gravador de voz, e posteriormente transcritas na íntegra, de modo a serem analisadas indutivamente em concordância com a Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2011), no intuito de obter detalhes de crenças, percepções e descrições acerca da investigação sobre a raiz epistemológica do professor de Educação Física.

Os participantes, cabe novamente ressaltar, serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, justamente para que tenham flexibilidade o bastante para destilar opiniões, ideias, sentimentos e atitudes a respeito do tema abordado pela pesquisa. (SPARKES, 2014). Em um momento posterior, os participantes terão gravadas por vídeo uma aula em que ministram, no que se configura no objeto principal da coleta de dados, visto que as ações e intervenções tomadas durante àquele momento sejam desveladas, embasadas pelas respostas obtidas na entrevista.

As gravações em vídeo das aulas, por sua vez, serão armazenadas em uma câmera filmadora digital permitindo que se realize uma análise indutiva sobre a práxis docente dos professores em ação. Para tanto, haverá o envio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, de modo que ele

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

seja assinado pelos alunos que participarão da aula e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos responsáveis desses alunos, autorizando a participação dos mesmos na pesquisa.

Como recursos para a produção de dados foram utilizados: a) as gravações em áudio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes; b) gravação em vídeo das aulas ministradas pelos participantes, com a devida autorização de seus superiores ou da instituição a que pertencem. c) anotações e proposições didáticas realizadas durante as aulas por parte do pesquisador sobre as ações docentes dos participantes.

Ademais, após a transcrição literal das entrevistas, bem como a análise indutiva das aulas, pretende-se usufruir da técnica de triangulação dos dados de modo a gerar categorias, quais sejam as relações sociais no desenvolvimento da aula, as teorias do conhecimento, as abordagens de ensino, as teorias pedagógicas e da Pedagogia do Esporte para compreensão da raiz epistemológica do professor e o valor atribuído a ela durante a aula. (FLICK, 2009),

A impossibilidade de previsão de hipóteses abre a possibilidade para que se adormeça os conhecimentos prévios do investigador, mediante produção de dados, codificação e análise, como recomenda Flick (2009), de modo que o investigador esteja aberto às múltiplas possibilidades.

Objetivo da Pesquisa:

HIPÓTESE: A hipótese fundamenta-se na possibilidade dos participantes assentirem ou não mudanças no que diz respeito à condução de sua práxis, tomando como base a proposta de refletir sobre as epistemologias que norteiam suas ações docentes. Da reflexão, emergirão múltiplas possibilidades de resignificação de sua práxis dentre as quais podemos prever apenas a de que o professor, eventualmente, assimile que não é necessária qualquer modificação no modo como conduz a ação docente e ministra suas aulas.

OBJETIVO PRIMÁRIO: - VERIFICAR a tomada de consciência do professor de Educação Física escolar durante a ação docente acerca das epistemologias que sustentam sua práxis.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: - PERCEBER as epistemologias pedagógicas nas abordagens de ensino de esportes, evidenciadas nos modelos de ensino, modelos instrucionais, práticas de ensino, evidenciadas na literatura sobre pedagogia do esporte. - IDENTIFICAR a mobilização de saberes docentes que sustentam as ações, intervenções e decisões do professor de Educação Física em ação. - CONFRONTAR a base teórica, os ambientes formais, informais e não-formais que influenciam na formação do professor e o desenvolvimento da ação didático-metodológica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores informaram quanto aos riscos e desconfortos previstos que “Nenhuma pessoa

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

deve participar deste estudo se houver discordância com o objetivo da pesquisa ou com os métodos utilizados. Os procedimentos a serem realizados apresentarão caráter não invasivo e não haverá uso de qualquer substância ou medicamento, não afetando a integridade física, mental e/ou psicossocial dos indivíduos estudados. Os resultados dessa pesquisa serão divulgados em forma de publicações científicas. Apesar do nome e escola serem mantidos em sigilo em todas as publicações decorrentes desse estudo, os riscos podem estar associados à divulgação de dados, afetando a imagem do participante enquanto integrante da instituição da qual faz parte”.

Os pesquisadores informaram quanto aos benefícios previstos que “A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Não traz, portanto, nenhum tipo de ressarcimento financeiro. Esta pesquisa não gera benefícios diretos aos participantes. O conjunto de informações recolhidas, todavia, tende a oferecer benefícios indiretos, uma vez que fornecerá possibilidades de que o professor, não apenas identifique supostas intervenções ou ações pedagógicas inconscientes, mas reflita sobre elas, possibilitando, a ressignificação de estratégias e recursos pedagógicos”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A lista de pesquisadores citada na capa do protocolo e na PB inclui Luís Felipe Nogueira Silva (Graduado em Ciência do Esporte, Mestrando no PPG em Educação Física da FEF-UNICAMP, Pesquisador Responsável, orientado) e Alcides José Scaglia (Licenciado em Educação Física, Docente da FCA- UNICAMP, Pesquisador participante, orientador).

A proposta tem como função a defesa de mestrado no PPG em Educação Física.

A pesquisa foi classificada nas Grandes Áreas 4 e 7 (Ciências da Saúde e Ciências Humanas) e tem como título público “O PROFESSOR EM AÇÃO: QUESTÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS NO ENSINO DO

ESPORTE”. A pesquisa não foi classificada nas áreas temáticas especiais. A Instituição proponente da pesquisa é a Faculdade de Educação Física da UNICAMP e não foi listada Instituição Coparticipante. O cronograma proposto para a pesquisa no projeto informa o início no primeiro semestre de 2018 (etapas preliminares), no primeiro semestre de 2019 (coleta de dados) e conclusão em fevereiro de 2020. O cronograma descrito na PB indica que a pesquisa será iniciada em 11/12/2018 (etapas preliminares), em 07/01/2019 (coleta de dados) e será concluída em 31/01/2020, em cerca de 16 meses.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos e blocos de informação utilizados para elaboração do parecer foram:

Registro ajustado do protocolo na
 Plataforma Brasil: Arquivo
 “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1210950.pdf” de
 18/12/2018”.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

Carta resposta ao parecer: Arquivo "Carta_Resposta.pdf" de 18/12/2018. Projeto de pesquisa: Arquivo "Projeto_Mestrado.pdf" de 18/12/2018.

Modelo de TCLE a ser aplicado: Arquivo "TCLE_Mestrado.pdf" de 18/12/2018.

P a r e c e r c o n s u b s t a n c i a d o e m i t i
d o e m 1 8 / 1 2 / 2 0 1 8 : A r q u i v o
"P B _ P A R E C E R _ C O N S U B S T A N C I A D O _ C E P _ 3 0 9 0 4 1 5 . p d f" d e
1 8 / 1 2 / 2 0 1 8 .

Também foram apresentados arquivos das versões anteriores do protocolo:

Folha de Rosto do protocolo: Arquivo "Folha_de_Rosto.pdf" de 08/12/2018. Apresentada preenchida (3 participantes, sem patrocinador principal) e assinada pelo pesquisador responsável (Luís Felipe Nogueira Silva) e pelo Diretor da FEF-UNICAMP (Dr. Orival Andries Júnior).

Autorização da escola para realização da pesquisa: Arquivo "Autorizacao_Escola.pdf" de 08/12/2018. Comprovante de vínculo institucional: Arquivo "Atestado_Matricula.pdf" de 03/10/2018 do pesquisador responsável. Atestado de matrícula no PPG em Educação Física da FEF-UNICAMP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há mais pendências por resolver:

Pendência 1 (atendida em 08/12/2018)– Quanto ao número de participantes, os pesquisadores informam que "Atendendo solicitação constada no Parecer 3.018.505, a previsão inicial de participantes foi devidamente ajustada para 3 (três)". A PB foi ajustada.

Pendência 2 (atendida em 08/12/2018)– Quanto à origem específica dos participantes da pesquisa os pesquisadores informaram que "Atendendo ao parecer, foi incluído no projeto – mais especificamente na metodologia, o trecho abaixo: "Serão convidados a participarem da pesquisa três professores de Educação Física escolar, de ambos os gêneros, que ministrem aulas para turmas do Ensino Fundamental II em institutos escolares da rede pública na cidade de Mogi Guaçu/SP. A escolha da amostra denota conveniência, na medida em que os locais facilitam logisticamente a aplicação do estudo, e intencionalidade, tendo em vista a obrigatoriedade, na adoção dos critério de inclusão, de que os professores lecionem aulas de Educação Física escolar para alunos do Ensino Fundamental II em instituições da rede estadual há, pelo menos, quatro anos". Os participantes, portanto, derivam de instituições da rede pública".

Pendência 3 (atendida em 08/12/2018)- Quanto aos objetivos primários e secundários descritos na PB e no projeto de pesquisa os pesquisadores informaram que "Conforme indicação do parecerista, os trechos foram harmonizados, tanto no documento quanto no PB".

Pendência 4 (atendida em 08/12/2018)– Quanto ao local de realização da pesquisa, os

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

pesquisadores informaram que “Conforme solicitação do parecer, as cidades e escolas possivelmente envolvidas na pesquisa foram incluídas na descrição metodológica do projeto [vide trecho citado no item 2]. Anexo na PB, a carta de autorização assinada pela diretora da Escola Estadual Padre Longino Vastbinder, localizada na cidade de Mogi Guaçu/SP”. A autorização foi assinada pelo Profa. Stefani Karoline Leoforte, Diretora da Escola.

Pendência 5 (atendida em 08/12/2018)- O orçamento descrito na PB informa que a pesquisa terá custo de R\$ 1.500,00 para viagens e será bancada pelos pesquisadores.

Pendência 6 (atendida em 08/12/2018)- O cronograma descrito na PB foi ajustado.

Pendência 7 (atendida em 08/12/2018)– Foi apresentado o modelo de TCLE a ser utilizado no estudo. O mesmo necessita ajustes: A) O texto sobre a divulgação de dados ou imagens que permitem a identificação dos participantes foi ajustado, garantindo o sigilo. B) o item “benefícios” foi ajustado. C) O item sobre ressarcimento foi ajustado. D) O item sobre “Autorização para armazenamento de áudios e vídeos”, presente ao final do Termo, foi incorporado no trecho correspondente (“Armazenamento de material”). Pendência 8 (atendida em 08/12/2018)- Folha de Rosto do protocolo: Arquivo “Folha_de_rosto.pdf” de 08/12/2018. Apresentada preenchida (3 participantes, sem patrocinador principal) e assinada pelo pesquisador responsável (Luís Felipe Nogueira Silva) e pelo Diretor da FEF-UNICAMP (Dr. Orival Andries Júnior).

Pendência 9 (atendida em 18/12/18) Quanto à eventual obtenção de dados diretamente dos alunos, os pesquisadores informaram que “De fato, me parece que a interpretação esteve equivocada, haja vista que não há intenção, da parte do estudo, em coletar dados específicos dos alunos. Desse modo, seguindo recomendação do parecerista, o seguinte trecho foi incluído no item Análise de Dados: “A filmagem será única e exclusivamente direcionada ao professor e suas ações pedagógicas, de modo que uma suposta aparição dos alunos durante às gravações será minimizada, justamente por não haver intenção em realizar coletas de dados dos mesmos, tampouco efetivar alguma aplicação de métodos específicos sobre quaisquer um deles. Desse modo, não há necessidade prévia da efetuação de um TCLE específico, nem do TALE, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinado por seus responsáveis””.

Comentário: Considerando a resposta à pendência 9, que informou não haver intenção de aplicação de método, nem de obtenção de dados, dos alunos, não há sentido em aplicar TALE aos alunos menores. Caso a intenção dos pesquisadores seja obter a autorização individual para realização do vídeo que pode, eventualmente, incluir as imagens das crianças durante a aula, a ação pode ser efetivada por meio de uma autorização específica para filmagem, a ser aplicada aos

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

responsáveis pelos menores.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 3.113.178

-O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionado

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1210950.pdf	18/12/2018 14:09:17		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	18/12/2018 14:06:33	Luís Felipe Nogueira Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Mestrado.pdf	18/12/2018 14:05:47	Luís Felipe Nogueira Silva	Aceito
Investigador				
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3090415.pdf	18/12/2018 14:05:07	Luís Felipe Nogueira Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Mestrado.pdf	18/12/2018 14:04:42	Luís Felipe Nogueira Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	08/12/2018 18:49:55	Luís Felipe Nogueira Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao_Escola.pdf	08/12/2018 18:48:27	Luís Felipe Nogueira Silva	Aceito
Outros	Atestado_Matricula.pdf	03/10/2018 11:51:35	Luís Felipe Nogueira Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

CAMPINAS, 15 de Janeiro de 2019

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br