
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

RAPHAELL MOREIRA MARTINS

**RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
TRABALHO COLABORATIVO COM O USO DO FACEBOOK**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, para a obtenção de título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.
Área de concentração: Tecnologia nas dinâmicas corporais.

RAPHAELL MOREIRA MARTINS

**RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO COLABORATIVO COM O USO
DO FACEBOOK**

Tese apresentada à coordenação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Suraya Cristina Darido

Rio Claro
2017

796.07 Martins, Raphael Moreira
M386r Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no
 ensino fundamental: um trabalho colaborativo com o uso do facebook /
 Raphael Moreira Martins. - Rio Claro, 2017
 291 f. : il., figs., tabs., quadros, fots.

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
 Biociências de Rio Claro
 Orientador: Suraya Cristina Darido

 1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Trabalho colaborativo entre
 professores de educação física escolar. 3. Metodologias de ensino. 4.
 Formação continuada. 5. Pesquisa colaborativa. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO COLABORATIVO E O USO DAS TIC**

AUTOR: RAPHAEL MOREIRA MARTINS

ORIENTADORA: SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA
Instituto de Educação Física e Esportes / Universidade Federal do Ceará - Fortaleza/CE

Prof. Dr. HERALDO SIMÕES FERREIRA
Centro de Ciências da Saúde, Curso de Educação Física - CCS / Universidade Estadual do Ceará - Fortaleza/CE

Prof. Dr. EDUARDO VINÍCIUS MOTA E SILVA
Departamento de Educação Física e Esportes / Universidade Federal do Ceará

Rio Claro, 29 de maio de 2017

Dedico a Deus, por possibilitar uma força inesgotável, a humildade necessária e a honestidade moral nessa incrível jornada.

A meus queridos pais, Erismar e Ana Lucia, pelos esforços hercúleos para garantir meu processo formativo.

À minha virtuosa esposa, Karyne Regina, por fazer de mim o homem mais feliz e satisfeito do mundo.

Ao meu maravilhoso filho, Ícaro, por dar razão e sentido ao extraordinário e fazer com que meus sentimentos toquem o intangível.

À minha magnífica irmã, Anna Raphaella, e meus carinhosos sobrinhos, Allef e Allena, pela torcida sincera e apaixonada.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Suraya Darido, pela brilhante e rigorosa orientação. Nossa parceria iniciou muito antes do Doutorado e vai continuar por muito tempo, sua paciência e carinho foram uma marca significativa nessa linda jornada de descobertas para além da tese. Suas preocupações foram fundamentais para encontrar os caminhos autênticos para a concretude da pesquisa. Toda a trajetória de orientação conseguiu formar um novo professor-pesquisador.

Aos professores participantes da banca examinadora.

À professora Dra. Maria Eleni, meu ponto de luz na Educação Física. Uma parceira de longa data e que ajudou a formar o profissional que sou atualmente. Seu olhar sensível e esperançoso no estudo de tese só comprova que o texto fala muito do que acreditamos para a área de Educação Física.

Ao Professor Dr. Heraldo Simões, que esteve ao meu lado durante toda a formação acadêmica. Fico muito feliz em chegar a essa etapa ao seu lado, por tudo que já fez em minha caminhada acadêmica, posso garantir que essa conquista também é sua.

Ao Professor Dr. Osmar de Souza Júnior, um exemplo de profissional e de humanidade, nossa amizade não ofuscou a imensa admiração que sinto por sua contribuição na área de Educação Física. Desejo continuar sendo seu amigo e continuar contando com sua parceria, como pode contar eternamente com meu apoio.

Professora Dra. Fernanda Impolcetto, tenho grande respeito e ternura por nossa relação. Desde o início do curso de doutorado, se preocupou com minhas condições e com minha família. Sua disponibilidade em ajudar o próximo, considero como mágica. Sua colaboração nesse estudo de tese representa muito para mim.

Professor Dr. Eduardo Mota e Silva, por aceitar prontamente participar dessa etapa de suma importância de minha trajetória acadêmica e por demonstrar serenidade e alegria com a vida acadêmica.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará, pelo afastamento em tempo hábil para dedicação exclusiva para estudos de Pós-Graduação, em especial aos profissionais do setor de Recursos Humanos (COGEP), por garantir que esse afastamento ocorresse.

Aos professores colaboradores desse trabalho, como também à Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, pela disponibilidade e boa vontade apresentada nesse estudo, tenho sincero respeito por tudo que fizeram. Serei um defensor aguerrido da competência e proficiência dos professores que contribuíram nesse estudo de tese. Aprendi muito com cada um de vocês.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Saberes em Ação (Jansen, Fátima, Dirlene, Halisson, Alison, Ronny, Márcio, Liana, Klertianny, Naiara, Paulo Alexandre, Filipe, Ítala, Lena, Silvano, Stephannie, Cesar, Jeovani, Grijalva), por estarem sempre dispostos a pesquisar, estudar e transformar a Educação Física escolar.

Ao amigo-irmão José Ribamar, por segurar forte a minha mão quando precisei de ajuda. Por não medir esforços para tentar resolver todos os problemas que, de alguma forma, não conseguiria solucionar sozinho. Por demonstrar que precisamos de saberes-parceiros para conseguir prosperar na área de Educação Física.

Aos amigos do LETPEF (Ana Livia, Irla, Guy, Glauber, Denis, Mayara, André Luís, Priscila, Denise, Renato, Seabra, e os demais); em específico, à amiga Aline Fernanda, que sempre me guiou com leveza e alegria nos caminhos que deveria seguir no cotidiano da UNESP.

Aos colegas e professores das disciplinas da Pós-graduação, pelas críticas, sugestões e afeto.

Aos amigos da república Atoas, por me acolherem no primeiro mês de moradia em Rio Claro. Principalmente, aos sensacionais Marcelo Kavaco, Gabriel Lui e Gustavo Henrique.

Ao amigo Vitor Germano, um verdadeiro anjo da guarda, que cuidou muito bem dos meus primeiros passos em Rio Claro e soube o momento exato de dar o devido espaço para que conseguisse caminhar sozinho.

Ao amigo Alex Ipatinga, um ser humano lindo e feliz com a vida. Sempre foi um alívio, a sua presença. Sua energia e vibração positiva tornam a vivência acadêmica mais agradável.

Ao amigo Tiago Nardon, companheiro para todas as ocasiões. Sabe transitar entre a seriedade e a brincadeira muito bem. Conseguindo extrair da minha personalidade essas duas facetas.

À amiga Dandara, mulher forte e ousada. Acredita nos seus sonhos e luta pelos seus. Sou encantado com seu jeito de agir no mundo. Continue sendo essa pessoa especial.

Ao amigo Bruno Bember, meu irmão paulista. Ofereceu-me mais que moradia, partilhou acolhimento, história de vida e um belíssimo exemplo de humanidade. Quantas noites passamos conversando sobre todos os assuntos do mundo. Aproveitamos muito bem o tempo que moramos juntos.

Ao amigo Juliano Daniel Boscatto e sua esposa e minha amiga Raquel Prunsel Boscatto pela acolhida sincera e transformar os almoços de domingos um momento de benção e valorização da família.

Ao amigo Rogério Cunha, sua preocupação e atenção com minha estadia em Rio Claro foram fundamentais para superar a distância e a saudade da família. Guardo a sua pessoa no que levo de melhor de Rio Claro.

Aos demais amigos e parentes, por vibrarem e partilharem a energia que tomou esse estudo.

“Não é sobre chegar no topo do mundo. É sobre escalar e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu”.

(Ana Vilela – Trem bala)

RESUMO

A Educação Física escolar pode ser demarcada, historiograficamente, por dois grandes momentos, partindo do ponto de vista da articulação entre teoria e a prática do ensino. Um primeiro momento, que foi configurado com o predomínio do “fazer pelo fazer”, e um segundo momento, que já questionava essa “prática pela prática”. O objetivo geral do estudo foi analisar a influência de um trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física escolar, auxiliado pelo uso das TIC, com o intuito de elaborar situações de ensino e aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados se fundamentaram na pesquisa qualitativo-colaborativa. O cenário do estudo foi, inicialmente, os municípios de Caucaia – CE e o município de Maracanaú – CE. Os colaboradores do estudo foram professores da rede estadual de ensino do Ceará e docentes da rede municipal de ensino de Maracanaú. A pesquisa foi dividida em três etapas distintas: etapa 1 – questionário diagnóstico com 31 professores, sendo 16 da rede estadual de ensino de Caucaia e 15 da rede municipal de ensino de Maracanaú, para compreender como vinham sendo mobilizados os conteúdos e sua relação entre a teoria e a prática; etapa 2 – implementação de um curso de formação colaborativa de cinco meses, com o intuito de construir situações de aprendizagens que articulam a teoria e a prática, com participação de 33 professores; etapa 3 – avaliação de todo o percurso formativo. Os dados coletados, por meio dos questionários e entrevistas, diários de campo dos encontros na formação, material produzido via *Facebook* e observação das aulas, identificaram que a formação continuada de caráter colaborativo conseguiu promover várias unidades didáticas que articulavam a teoria com a prática do ensino da Educação Física e os professores consideraram que a aprendizagem colaborativa foi fundamental para a garantia desse objetivo. O uso do *Facebook* ajudou os professores a construir as unidades didáticas, pela possibilidade de interagir com o material didático postado na rede social.

Palavras-chave: Metodologias de ensino. Formação continuada. Pesquisa colaborativa. *Facebook*.

ABSTRACT

The School Physical Education can be demarcated historiographically by two great moments starting from the point of view of the articulation between theory and the practice of the teaching. A first moment that was configured with the predominance of "to do by doing" and a second moment that already questioned this "practice by practice". The general objective of the study was to analyze the influence of a collaborative work among the teachers of Physical Education, assisted by the use of ICT, with the purpose of elaborating teaching situations and learning that relate the theory and practice of teaching. The methodological procedures used are based on collaborative qualitative research. The study scenario was initially the municipalities of Caucaia-CE and the municipality of Maracanaú-CE and later only the municipality of Maracanaú. The study collaborators are teachers of the state education network of Ceará and teachers of the municipal school network of Maracanaú. The research was divided into three distinct stages: stage 1 - a diagnostic questionnaire with 31 teachers, 16 from the Caucaia state education network and 15 from the Maracanaú municipal education network, to understand how the content was mobilized and its relation between the Theory and practice; stage 2 - implementation of a five-month collaborative training course with the purpose of building learning situations that articulate theory and practice, with participation 33 teachers; stage 3 - evaluation of the entire training course. The data collected through questionnaires and interviews, field diaries of training meetings, material produced via Facebook and observation of the classes identified that the continuous formation of collaborative character was able to promote several didactic units that articulated the theory with the practice of teaching of Education Physics and the teachers considered that collaborative learning was fundamental to guarantee this goal. The use of Facebook helped the teachers to build the didactic units for the possibility of interacting with the didactic material posted on the social network.

Key words: Teaching methodologies. Continuing education. Collaborative research. Facebook.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|-----|
| QUADRO 1 – | Formação acadêmica e faixa-etária dos professores de Caucaia | 43 |
| QUADRO 2 – | Tempo de aula para a Educação Física escolar nas escolas de Caucaia | 44 |
| QUADRO 3 – | Formação acadêmica e faixa-etária dos professores de Maracanaú | 45 |
| QUADRO 4 – | Síntese dos procedimentos metodológicos da etapa diagnóstica | 48 |
| QUADRO 5 – | Plano de atividades do primeiro encontro formativo | 50 |
| QUADRO 6 – | Plano de atividades do segundo encontro formativo | 52 |
| QUADRO 7 – | Plano de atividades do terceiro encontro formativo | 50 |
| QUADRO 8 – | Plano de atividades do quarto módulo | 53 |
| QUADRO 9 – | Plano de atividades do quinto módulo | 53 |
| QUADRO 10 – | Resumo dos instrumentos de coleta adotado na formação continuada..... | 55 |
| QUADRO 11 – | Resumo das classificações de currículo da formação em Educação Física | 61 |
| QUADRO 12 – | Ficha de pesquisa da revisão sistemática | 72 |
| QUADRO 13 – | Quantificação do fluxo e do volume da produção de conhecimento de artigos sobre a relação entre a teoria e prática na Educação Física | 74 |
| QUADRO 14 – | Caracterização metodológica dos artigos | 75 |
| QUADRO 15 – | Síntese das principais características da formação continuada progressista | 101 |
| QUADRO 16 – | Análise dos grupos de discussão de professores de Maracanaú sobre o questionário diagnóstico | 141 |
| QUADRO 17 – | Imagens das implementações de aulas dos professores de Maracanaú | 145 |
| QUADRO 18 – | Mapas conceituais produzidos em grupos de trabalho colaborativo | 167 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| QUADRO 19 – | Características do professor-formador que atua na perspectiva de formação continuada progressista | 170 |
| QUADRO 20 – | Dados da utilização do <i>Facebook</i> pelo grupo de professores de Educação Física de Maracanaú | 174 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|---|----|
| FIGURA 1 – | Processo de revisão sistemática | 71 |
| FIGURA 2 – | Mapa conceitual da relação entre teoria e prática | 89 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|----|
| TABELA 1 – | Quantidade de artigos por periódicos da temática teoria e prática e práxis no período de 2005-2015 | 74 |
| TABELA 2 – | Classificação dos artigos por periódicos de acordo com as temáticas da relação entre teoria e prática no período de 2005-2015 | 75 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| | APRESENTAÇÃO | 20 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 24 |
| 1.1 | Objetivo geral | 38 |
| 1.2 | Objetivos específicos | 38 |
| 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 39 |
| 2.1 | Caracterização da pesquisa | 39 |
| 2.2 | Abordagem metodológica | 40 |
| 2.3 | Cenário da pesquisa | 41 |
| 2.4 | Colaboradores da pesquisa | 42 |
| 2.5 | Etapas da pesquisa | 46 |
| 2.5.1 | <i>Diagnóstico (1ª etapa)</i> | 46 |
| 2.5.2 | <i>Implementação da formação continuada (2ª etapa da pesquisa)</i> | 48 |
| 2.6 | Procedimentos de análise de dados | 54 |
| 2.7 | Procedimentos éticos | 56 |
| 3 | ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA | 57 |
| 3.1 | O debate sobre teoria e prática nos últimos trinta anos na Educação Física | 56 |
| 3.1.1 | <i>A relação entre teoria e prática no currículo e formação em Educação Física</i> | 57 |
| 3.1.2 | <i>A relação entre teoria e prática na pesquisa em Educação Física</i> | 63 |
| 3.1.3 | <i>A relação entre teoria e prática no ensino da Educação Física</i> | 66 |
| 4 | RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA, UM ESTADO DA ARTE DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2005-2015) | 70 |
| 4.1 | Achados sobre a relação entre teoria e prática no currículo e formação de professores em Educação Física | 78 |
| 4.2 | Achados sobre a relação entre a teoria e a prática na pesquisa em Educação Física | 83 |
| 4.3 | Achados sobre a relação entre teoria e prática no ensino da Educação Física | 85 |
| 4.4 | Síntese dos principais aspectos do estudo de revisão sistemática .. | 91 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 5 | FORMAÇÃO CONTINUADA E AS TECNOLOGIAS COMO POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES | 94 |
| 5.1 | Formação continuada e suas principais características | 94 |
| 5.2 | As tecnologias como uma possibilidade de ampliar a formação continuada | 100 |
| 5.3 | As tecnologias e a formação inicial e continuada na educação física | 104 |
| 5.4 | O uso do <i>Facebook</i> na formação continuada | 110 |
| 5.5 | A formação continuada e a interatividade | 116 |
| 6 | PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 120 |
| 6.1 | Formação inicial e a relação entre a teoria e a prática | 120 |
| 6.2 | Prática pedagógica e a relação entre a teoria e a prática | 123 |
| 6.3 | Como ocorrem as aulas de educação física | 126 |
| 6.4 | A preferência dos professores pelas aulas teóricas a aulas práticas | 130 |
| 6.5 | A preferência dos alunos pelas aulas práticas de educação física ... | 132 |
| 7 | A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIALOGANDO E ANALISANDO SEUS ELEMENTOS | 135 |
| 7.1 | Conjuntura da formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú | 136 |
| 7.1.1 | <i>Aprendizagens acerca da teoria e da prática no ensino da educação física</i> | 138 |
| 7.2 | Concepções iniciais | 148 |
| 7.2.1 | <i>A relação entre a teoria e a prática antes da formação continuada ..</i> | 149 |
| 7.2.2 | <i>As concepções iniciais sobre o trabalho colaborativo na formação continuada</i> | 153 |
| 7.3 | A experiência formativa colaborativa | 155 |
| 7.3.1 | <i>Mudanças percebidas na construção da aula em relação à teoria e à prática, durante a formação continuada</i> | 155 |
| 7.3.2 | <i>O trabalho colaborativo como fio condutor da formação continuada</i> | 158 |
| 7.3.3 | <i>Trabalho colaborativo na formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú</i> | 159 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.3.4 | <i>Impressões dos professores sobre a formação continuada e o trabalho colaborativo</i> | 162 |
| 7.4 | As tecnologias no processo formativo | 172 |
| 7.5 | Limitações e impedimentos | 181 |
| 7.5.1 | <i>Dificuldades encontradas para manter a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física</i> | 181 |
| 7.5.2 | <i>Saídas para contornar as dificuldades de relacionar a teoria com a prática do ensino da Educação Física</i> | 184 |
| 7.5.3 | <i>Dificuldades encontradas para garantir o trabalho colaborativo.....</i> | 186 |
| 7.6 | Mudanças significativas | 189 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 192 |
| | REFERÊNCIAS | 199 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO | 215 |
| | APÊNDICE B – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO | 219 |
| | APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL | 230 |
| | APÊNDICE D – DIÁRIOS DE CAMPO | 239 |
| | APÊNDICE F – PLANO DE AULA | 255 |
| | APÊNDICE G – UNIDADES DIDÁTICAS | 258 |
| | APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO TEORIA E PRÁTICA | 264 |
| | ANEXO A – DADOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAUCAIA | 289 |

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa tem as marcas de um professor de Educação Física escolar inquieto, que faz pesquisa no “chão da escola”, que busca, por meio da investigação, melhorar a sua prática pedagógica e a de outros. Aqui apresento esse trabalho de tese, que tem como objeto de estudo as questões afetas à relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, como também as possibilidades formativas que o trabalho colaborativo promove para um grupo de professores, com o auxílio do *Facebook* nas interações entre docentes.

Inicia-se com as lembranças das primeiras experiências docentes na Educação Física no Ensino Médio, quando fui convidado para substituir um professor da rede estadual de ensino no estado do Ceará por tempo determinado. A relação entre a teoria e a prática foi colocada em questão desde o primeiro dia de aula. Quando fui à escola para ministrar essa primeira aula, estava carregando uma bola na mochila e um plano de aula com atividades que estavam voltadas para a apresentação dos principais temas da Educação Física, por meio de experiências dinâmicas, como também uma atividade específica que foi idealizada para apreender os nomes e principais hábitos dos estudantes, ou seja, uma aula comum para iniciar o ano letivo.

Ao chegar lá, fui direcionado para a sala de aula para falar sobre obesidade, tema esse decidido pela coordenadora da escola, que alertou que ainda nesse dia eu deveria ministrar essa mesma aula para outras três turmas da primeira série do Ensino Médio. A surpresa tomou meu corpo, não pelo distanciamento do tema obesidade ou por falar durante cinquenta minutos sobre essa doença metabólica. Mas o que me marcou foi o caráter da obrigatoriedade dessa aula teórica semanal na prática pedagógica das turmas de Ensino Médio dessa referida escola.

Essa condição de oferecer aulas teóricas e práticas sobre um determinado conteúdo, expressando sua devida articulação didática, era uma novidade em minha formação. Tive dificuldades de encontrar elementos na formação inicial e continuada que possibilitassem um suporte para compreender a lógica da aula teórica e da aula prática na Educação Física escolar. Na minha formação inicial e continuada, até aquele momento, sempre foram exploradas atividades voltadas para a experiência das práticas corporais. Vale destacar que já tinha o cuidado de contextualizar as

aulas práticas e fazer as relações das atividades práticas com outros temas emergentes. Porém, nada se comparava a elaborar aulas teóricas de cinquenta minutos em sala de aula.

Na minha formação inicial, na Licenciatura em Educação Física, as várias disciplinas que tratavam os elementos da cultura corporal de movimento – Futebol I e II; Natação I e II; Ginástica, dança, esportes de aventura; Atletismo I e II; Basquetebol; Voleibol; dentre outras – apresentavam a mesma estrutura metodológica: as primeiras aulas comentavam sobre o histórico, as regras, lógica tática e técnicas dessas práticas corporais e a finalização dessa primeira etapa era constituída por uma implementação de prova escrita. Na segunda etapa da disciplina, eram as vivências que predominavam nas aulas. A formação voltava-se para o saber-fazer e não para o saber-ensinar. A avaliação dessa segunda etapa era formalizada por elaboração e implementação de planos de aulas com os próprios colegas de turma, ou, em alguns casos, produção de projetos de intervenção sobre a temática estudada. Esses projetos não precisavam ser implementados nas escolas, no máximo, apresentados em formato de seminário.

Voltando a falar sobre a trajetória docente, lembro-me que, com o passar dos meses trabalhando na escola, e já acostumado com ritual das aulas teóricas e aulas práticas, senti dificuldade de articular os conteúdos tratados em sala de aula com os conteúdos abordados na quadra. Na sala de aula, a Educação Física se assemelhava aos outros componentes curriculares, com estratégias metodológicas similares, como, por exemplo: copiar textos na lousa com questões para serem respondidas; exposições dialogadas de alguns conteúdos, utilizando recurso audiovisual; solicitação de trabalhos de pesquisa sobre os temas abordados; resolução de questões oriundas de vestibulares. Já quando estava na quadra, a Educação Física se materializava dentro de sua tradição, com uma roda de conversa inicial para apresentar e contextualizar o tema da aula com os estudantes, seguida de três a quatro atividades sobre o tema da aula e um fechamento, novamente com uma roda de conversa, no qual se fazia a retomada dos principais pontos da aula e ouvia as impressões dos estudantes.

Mas o que se abordava em sala de aula não chegava à quadra e o que se experimentava na quadra também não reverberava na sala de aula. Um exemplo desse distanciamento pode ser citado, as aulas aconteciam da seguinte forma: pela

manhã ocorriam às aulas teóricas (uma hora-aula), nas quais se utilizava o currículo do Estado do Ceará e os temas, em sua maioria, eram da área da saúde e os estudantes gostavam de discutir esses temas. No período da tarde, ou seja, no contra-turno, ocorriam as aulas práticas (uma hora-aula), geralmente, os temas eram os esportes de invasão coletivos (futsal, voleibol, basquetebol e handebol), mas existia a diversidade de conteúdos, tais como, jogos e brincadeiras, lutas, ginástica, capoeira, atletismo, práticas corporais alternativas.

Essa situação me fez buscar, no Mestrado, estudar Paulo Freire e a relação dialógica e a contextualização nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Observando outros professores que estavam inseridos nessa condição de Educação Física, percebi que esse modelo fragmentado de aula não contemplava a compreensão atual e desejável de Educação Física escolar. A Educação Física é, essencialmente, a experimentação e a vivência corporal. O conhecimento que ancora a Educação Física surge dessa experiência, por isso, o enfoque desse componente curricular deve ser nas práticas corporais e não uma teorização sobre as práticas corporais.

Na produção do estudo de dissertação, um dos achados foi a existência de uma “Educação Física Territorial”, que seria uma aula de Educação Física que expressa conteúdos distintos na sala de aula e no ginásio. Ou seja, os professores observados no estudo de dissertação, quando estavam em sala de aula, comentavam sobre um aspecto da cultura corporal de movimento – na maioria das aulas analisadas, a discussão em aula girava em torno dos conhecimentos sobre a saúde, fruto de uma constatação sobre essa temática ser amplamente explorada no currículo da rede estadual de ensino. Mas, quando esses professores estavam com a mesma turma no ginásio, abordavam o futsal, por exemplo. Sem fazer a interface com os conteúdos tratados em sala de aula. Esse aspecto me fez considerar que o local onde se vivencia a aula define o modelo de aula e o conteúdo abordado pelo professor. Essa Educação Física Territorial, observando cuidadosamente, é um caso de afastamento entre a teoria e a prática dos conteúdos ensinados na escola.

Um aspecto importante para esse estudo é alertar que essa opção de dividir as aulas em teórica e prática não partiu dos professores. A Secretaria de Educação do Ceará, junto com o Conselho Estadual de Educação, desde 2006 vinha fazendo recomendações para integrar as aulas teóricas na Educação Física. Os diretores

das escolas, aos poucos, foram solicitando aos professores reformularem suas aulas e, hoje, já temos realidades de escolas que possuem somente aulas teóricas de Educação Física no Ensino Médio. Entretanto, na rede municipal de educação de Maracanaú e de Fortaleza já acontecem ações parecidas. Por esse motivo, desejei estudar melhor esse tema relevante, que é a relação entre a teoria e prática nas aulas de Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar pode ser demarcada, historiograficamente, por dois grandes momentos, partindo do ponto de vista da articulação entre teoria e a prática do ensino. Um primeiro momento, que foi configurado com o predomínio do “fazer pelo fazer”, e um segundo momento, que já questionava essa “prática pela prática”. Para discutir a conjuntura da relação entre a teoria e prática nas aulas de Educação Física escolar, se faz necessário percorrer esses períodos e analisar quais concepções de teoria e prática se manifestaram e ainda se manifestam no contexto atual da Educação Física e como se articulam na escola. Por essa razão, desde o processo introdutório dessa tese, foi estabelecido um diálogo intenso com os principais autores da área pedagógica da Educação Física.

Para Guiraldelli Junior (1994), a Educação Física atravessou cinco grandes períodos, determinados como tendências pedagógicas, que são: Higienista; Militarista; Pedagogicista; Competitivista; e Popular. Pela perspectiva da articulação da teoria e da prática do ensino da Educação Física, pode-se indicar que existem dois momentos particularmente distintos. O primeiro período compreende as tendências Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista; essas tendências podem ser relacionadas pelos pressupostos do fazer pelo fazer, ou da prática pela prática. Esse período pode ser compreendido do início do século passado até a década de 1980.

Historicamente, o fazer pedagógico da Educação Física não passava de uma “atividade” que acontecia no âmbito escolar. O compromisso resumia-se a uma “atividade” (fazer) e, com o passar dos anos, os professores foram desafiados a construir e complementar um saber “com” esse fazer. Para além desses desafios, o enfrentamento emergente era estruturar um saber que se desenvolvesse ao longo dos anos escolares em complexidade, progressividade e criticidade (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007).

Já a tendência pedagógica do período “Popular”, que compreende algumas perspectivas do movimento renovador da Educação Física (BRACHT, 1999; DARIDO, 2003) contempla as seguintes abordagens pedagógicas: Crítico-Superadora; Crítico Emancipatória; Saúde Renovada; Desenvolvimentista; Jogos Cooperativos; Plural; Sistêmica; Humanista; PCN; Aulas Abertas; Construtivista;

Multicultural-Crítica; dentre outras (OLIVEIRA, 1997; BRACHT, 1999; DARIDO, 2001; DARIDO; RANGEL, 2005).

Interessante destacar que esse movimento renovador surge como uma resposta categórica aos anos que a Educação Física atravessou. Sendo uma prática corporal voltada prioritariamente para a aptidão física, os conteúdos eram compartilhados numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer, e não o saber sobre a cultura corporal de movimento ou como se deve ser, embora esta última categoria aparecesse na forma de currículo oculto (DARIDO, 2007).

No entanto, algumas abordagens, buscando legitimidade pedagógica às aulas de Educação Física, acabaram teorizando o componente curricular, mesmo sabendo que essa posição de criar um discurso sobre a prática corporal não era a intenção inicial de nenhuma abordagem pedagógica. Betti (1994) já articulava que é necessário que a Educação Física Escolar não se transforme num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com a cultura corporal de movimento.

Para ilustrar essa condição desse segundo momento da Educação Física e a relação entre a teoria e a prática de ensino, utiliza-se a analogia da “curvatura da vara¹”, visto que, no período anterior, a vara estava curvada para um lado extremamente vivencial e, nesse segundo momento, ela fica envergada para um lado mais teórico.

Um exemplo da intencionalidade de verbalizar nas aulas de Educação Física pode ser identificado nas colocações de Kunz (2001, p. 41), ao apresentar a abordagem crítico-emancipatória, quando argumenta que “[...] fala-se muito pouco nas aulas de Educação Física”. Enfatiza-se que a proposição do autor não foi de transformar as aulas em momentos estanques de diálogos sobre as práticas corporais e a cultura de movimento. Até pelo fato das situações de ensino sugeridas na abordagem crítico-emancipatória para o atletismo estarem mais voltadas para a experiência do movimentar-se, que seria uma “relação sujeito-mundo”, quando as

¹ De acordo com Saviani (2008), a teoria da curvatura da vara foi enunciada por Lênin, ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais: “Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

ações do movimento e sua intencionalidade são interpretadas como distintas e coincidentes (KUNZ, 2000).

Para descrever como ocorrem as aulas de Educação Física nesse segundo momento da relação entre a teoria e a prática, utilizam-se os exemplos das abordagens crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) e multicultural-crítica (NEIRA; NUNES, 2006; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012). A intencionalidade de expressar exemplos de aulas de Educação Física pela luz das abordagens pedagógicas da área escolar melhor ilustra essa complexa relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer.

Para o caso da abordagem crítico-superadora, adotou-se a prática corporal ginástica como referência. A aula descrita a seguir foi para uma turma de sétima série do Ensino Fundamental, retirada do própria obra que versa sobre a referida abordagem. A aula teve duas partes, a primeira parte sendo definida como a fundamentação teórica para a temática da ginástica afro-brasileira. Nessa parte da aula foi objetivada a construção coletiva acerca do conhecimento partilhado. Na segunda parte ocorreu uma exposição sobre os conceitos de treinamento, treinamento aeróbio e formas de aferir os batimentos cardíacos durante a experiência da ginástica. Posteriormente, foram vivenciados alguns saltos, giros, molejos, balanceios com a aferição e controle dos batimentos cardíacos. Seguindo na aula, os estudantes foram estimulados a apresentar uma proposta de séries de movimentos ginásticos. A última parte da aula tratou de discutir as várias atividades e conteúdos propostos, apresentado as impressões dos estudantes sobre a vivência (SOARES *et al.*, 1992).

A situação de aprendizagem da abordagem multicultural-crítica recorreu à prática corporal futebol. A experiência com o tema futebol foi vivenciada com turmas da sétima e oitava série do Ensino Fundamental. Inicialmente, a professora observou que os estudantes usavam camisas de times de futebol do Estado de São Paulo para fazer as aulas de Educação Física, dessa forma, organizou-se uma roda de conversa com os mesmos, informando que o tema a ser aprofundado com a turma seria o futebol e suas representações sociais. Os estudantes fizeram a sugestão de separar a turma por gênero, posteriormente, por votação, essa separação foi derrubada. Utilizou-se o fato para problematizar com a turma como as mulheres e os homens são representados na sociedade. Para realizar o

mapeamento de saberes acerca do futebol, vários questionamentos foram levantados. Foi utilizada como situação de aprendizagem a leitura de textos jornalísticos para tratar o tema futebol. Para a vivência do futebol na quadra foram trabalhadas as regras, as posições e algumas funções do futebol/futsal. Outras estratégias utilizadas foram resoluções de questionários e trabalhos escritos. Os estudantes foram convidados a elaborar e experimentar um torneio de futsal com regras adequadas para o ambiente escolar. Na avaliação escrita final foi oportunizada aos estudantes a possibilidade de relatar como foi viver essa experiência com o futebol (NEIRA; LIMA; NUNES, 2012).

No exemplo da aula de ginástica, a relação entre teoria e a prática estão claramente divididas: primeiro deve ser ensinada a teoria da ginástica afro-brasileira e depois a prática/vivência desse conhecimento acerca da ginástica. No segundo caso, ocorre a predominância da teoria na unidade temática sobre o futebol, elevando o número de aulas, para dar conta de tantas questões relacionadas ao futebol e às atividades propostas. Mesmo assim, oportunizando um tempo maior para compreender o futebol, a experiência corporal poderia ser mais bem prestigiada, garantindo a especificidade de área nas experimentações das práticas corporais.

Bracht (1992) explica que o teorizar na Educação Física precisa superar o teorizar científico. A teorização permitida ou realizada com as categorias epistêmicas da ciência tradicional não atende as necessidades da Educação Física escolar, que tem no objeto do movimento humano e na intenção pedagógica suas características definidoras.

É oportuno enfatizar que nenhum estudioso da Educação Física (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 2001; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012), dentre outros, sugeriu dividir/separar a teoria da prática no ensino da Educação Física. Porém, foi algo que ocorreu na interpretação equivocada, por parte de alguns acadêmicos, dos professores e gestores, dos exemplos de aulas que esses estudiosos explicitam em suas obras.

O aspecto em questão é que essa falta de relação adequada entre a teoria e a prática na Educação Física escolar pode limitar potencialmente o aprendizado dos estudantes. Os professores reconhecem as dificuldades de produzirem metodologias de ensino ativas e dinâmicas. A tradição do processo formativo inicial

e continuado na área de Educação Física é de separar a teoria da prática, como também apresentar atividades que, em sua maioria, são mecanicistas e tecnicistas. Seria abusivo cobrar do professor, inserido nesse trajeto formativo, contornar o problema, elaborando metodologias ativas e problematizadoras, de forma relacional entre teoria e a prática individualmente.

Do ponto de vista dos conteúdos sistematizados historicamente na área de Educação Física escolar, alguns conhecimentos podem ser considerados mais fáceis de ser ensinados e tematizados por aulas teóricas e se tornam complexos para transpor didaticamente para experiências práticas. Outros conteúdos apresentam contextos inversos, são atrativos de ser ensinados por aulas práticas e já apresentam dificuldades de serem tratados nas aulas teóricas.

Sendo assim, a Educação Física deveria estar a caminho do terceiro momento da relação entre a teoria e a prática do ensino. Nesse terceiro momento, os professores já não se sentem contemplados pela dinâmica da “curvatura da vara” para as aulas práticas, tomando como referência o primeiro momento do fazer pelo fazer, como também não se sentem convencidos do segundo momento da relação entre a teoria e a prática, no qual já prevalecem as aulas teóricas. Imagina-se que os professores ainda não perceberam com o devido cuidado esse momento de transição da relação entre a teoria e a prática. Por isso, observam-se ainda práticas pedagógicas que reproduzem modelos de aulas pautados exclusivamente no saber-fazer e práticas pedagógicas que são voltadas somente para saber sobre o fazer. Contudo, é possível incluir metodologias de ensino que possam romper com essas tendências que não ajudam o aluno a compreender a amplitude da Educação Física escolar.

Nesse momento, qual seria a Educação Física que se deseja na escola, tomando como base a relação entre a teoria e a prática? Várias posições sobre a função social da Educação Física poderiam responder categoricamente essa pergunta. Mas, aqui se busca um conceito que, além de apontar a função social da Educação Física, esclarece o papel da experiência corporal e como se aprende pela relação entre o saber e o saber-fazer.

Acolhem-se algumas considerações que se aproximam de algo que consiga articular minimamente a relação entre a teoria e a prática da Educação Física em suas propostas. De acordo com Darido (2005), o objetivo principal da Educação

Física é introduzir e integrar os estudantes na cultura corporal de movimento em toda a Educação Básica, formando cidadãos para usufruir, produzir, reproduzir e transformar as práticas corporais que caracterizam essa área.

Atualmente, o ensino da Educação Física tematiza as práticas corporais no âmbito escolar concebendo-as como um conjunto de práticas sociais que envolvem o movimento, realizado fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, com propósitos específicos, não instrumentais. Dessa definição, destacam-se três elementos fundamentais e comuns a todas as práticas corporais: a) o movimento corporal é um elemento essencial; b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; e c) são produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2016).

Complementando essas colocações, e para uma relação entre a teoria e a prática da Educação Física escolar, utiliza-se Betti (1994), quando afirma que o saber da Educação Física é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só possível com as práticas corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento. Ou seja, um saber que brota do saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o saber sobre esse movimentar-se (BETTI, 2005).

Apresentando indícios do que se busca na aproximação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, adota-se a proposta de aula de Mota e Martins (2015), para a prática corporal handebol, que poderia ser aplicada para estudantes da sétima série do Ensino Fundamental. Já na chamada, no início da aula, é sugerido aos estudantes que, ao falar que está presente na aula, devem citar o nome de um jogador ou jogadora de handebol. Com essa condição, é possível problematizar, através dos achados das respostas dos estudantes, se é um grupo que conhece bastante os atletas de handebol e, paralelamente, o esporte em si, ou um grupo que pouco conhece o handebol. Logo depois, divide-se a turma em pequenos grupos para realizar o jogo dos dez passes² e, a cada cinco minutos, o professor solicita que as equipes mudem os participantes e troquem as regras, com o cuidado para que as regras inseridas ajudem a compreender a lógica interna do

² Exercício que consiste na troca de passes entre os parceiros da mesma equipe, sem que a equipe oposta intercepte a bola.

handebol. O professor pode questionar quais outros esportes se assemelham aos fundamentos do handebol.

Passada essa atividade, o professor divide a quadra em dois grandes grupos, onde cada grupo utiliza somente uma das traves da quadra. Retoma-se o jogo de dez passes, incluindo o arremesso no gol ao alcançar o décimo passe. Para finalizar o encontro, o professor revisita todas as atividades, explicando a relação da aula com a lógica interna do handebol nos fundamentos do passe e arremesso, como também as demandas táticas de ocupação de espaço e deslocamento.

Para a lógica externa, o professor deve dar continuidade sobre o conhecimento ou desconhecimento sobre o handebol e quais seus impactos no processo formativo. A lógica externa se refere às características e/ou significados sociais que uma prática corporal esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural (GONZÁLEZ, 2012). Tratar, em uma mesma aula, aspectos da lógica interna e da externa dos esportes, ajuda tanto o professor como os estudantes a entenderem o sentido e significado desse conteúdo, para além da escola.

O exemplo anterior já avança, no que diz a respeito a uma aula de Educação Física que relacione a teoria e a prática. Os professores precisam de pressupostos, ou princípios pedagógicos, do que é necessário em uma aula para alcançar a dimensão teórica e o que é necessário na dimensão prática. Isso ajudaria bastante os docentes quando estivessem planejando suas aulas.

Outro aspecto importante que deve ser inserido nesse mote do terceiro momento da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física escolar, são fatos como o observado no Estado do Ceará, que sofre consideráveis alterações no campo legal desde a década de 2000. Entretanto, vale ressaltar que ações similares vêm ocorrendo em todo o país, afetando diretamente a prática pedagógica e os seus desdobramentos em sala de aula.

No Ceará, na Resolução nº 412/2006 do Conselho de Educação (CEARÁ, 2006), em várias passagens do documento, o termo “teórico” aparece. Não é possível citar qual foi a intenção do documento para a Educação Física nas escolas do estado do Ceará. Porém, posteriormente à publicação do documento, houve uma forte redução da carga horária da Educação Física, passando de duas horas-aula para uma hora-aula semanal e em grande parte das escolas sendo somente por

aulas teóricas. Ocorreu uma diminuição no investimento na infraestrutura das escolas e, principalmente, a redução na construção de quadras esportivas e espaços para a vivência das práticas corporais. Parece que a proposição da aula teórica na Educação Física induz a redução de custos por parte do governo.

No entanto, o documento não é tendencioso para uma perspectiva cognitivista da Educação Física. Por exemplo, em um trecho do documento é citado que “[...] os alunos, nas escolas, deverão ter acesso a um conjunto de informações teóricas e práticas sobre Educação Física, sistematizada e vinculada à manutenção dos meios satisfatórios para manter a aptidão física, o quanto possível, até a idade adulta” (CEARÁ, 2006). Por essa razão, acredita-se que a resolução vem sendo mal compreendida e utilizada por parte da gestão pública educacional.

Contudo, já é notória a adequação e acomodação por parte dos professores de Educação Física quanto às aulas teóricas. Essa situação já adentrou a prática pedagógica dos docentes, alguns ainda reclamam dessa divisão entre aula teórica e aula prática, alegando a dificuldade de discutir e vivenciar alguns conteúdos nessa proposta sectária de ensino. Queixam-se, também, que os estudantes preferem as aulas teóricas e ficam desestimulados com as aulas práticas. Já outros professores reconhecem os benefícios advindos das aulas teóricas e valorizam esse momento de discutir e pensar a Educação Física.

Essa problemática da relação entre a teoria e a prática nas aulas de Educação Física no Estado do Ceará, definindo as aulas em sala como “teórica” e na quadra como “prática”, já vem sendo investigadas por Martins e Silva (2015) como a existência de uma “Educação Física Territorial”. A prática pedagógica é modificada de acordo com o ambiente utilizado na escola, ou seja, se a aula ocorre em sala de aula, já se predispõe a um momento teórico, no qual se vão discutir os elementos da cultura corporal de movimento. Já para a aula na quadra ou campo e espaços voltados para as vivências das práticas corporais, a dimensão da aula é prática e, nesse sentido, serão experimentados os elementos dessa área. No entanto, existem escolas nas quais, além da distância entre a teoria e a prática, não existe relação alguma na tematização dos conteúdos. Ou seja, em sala de aula se estuda os benefícios do exercício físico e, quando se vai para a quadra, ocorre o jogo de futsal, aparentando ser outra Educação Física, abrigada na mesma

realidade, concretizando uma Educação Física da sala de aula e uma Educação fora da sala de aula.

Argumento bastante requisitado para defender as aulas teóricas, principalmente no Ensino Médio, é a inserção de questões de Educação Física, desde 2009, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mais um aspecto desse terceiro momento da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. A legitimação da Educação Física por meio desta lógica pode alimentar uma tendência de privilégio à dimensão “cognitiva” do estudante, em detrimento ao fazer, ao vivenciar, assim como se vê em outras áreas, já presentes nos processos de seleção do ENEM, visto que esses processos, geralmente, negligenciam a dimensão prática. A Educação Física passaria a falar e discutir sobre os esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais, e correria o risco de perder aquilo que a caracteriza, o seu fazer corporal. O desafio agora é convencer alunos, professores e gestores, mesmo pressionados pela lógica escolar e pelas competências exigidas no ENEM, da importância da experiência corporal para suas vidas (MATOS, 2014).

Um aspecto favorável para à presente tese sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física é analisar o cenário nacional, que aponta a efetivação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação (BRASIL, 2016). Apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 2016). Este documento encontra-se em sua segunda versão, em fase de construção, e deverá ser aprovado no ano de 2017.

Ao deixar claro os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio, a BNCC constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação. Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico

(PPP) das Unidades Educacionais (UE), de acordo com o inciso I, do artigo 12, da Lei 9.394 (LDB) (BRASIL, 2016).

Na Educação Física, a referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular são as práticas corporais. Elas estão organizadas neste documento com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos; danças; esportes; ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal); lutas; e práticas corporais de aventura. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade. Trata-se de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar (BRASIL, 2016).

Por tudo já exposto, algumas questões surgem para apontar quais são os caminhos investigativos desse estudo de tese: Como o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física pode contribuir na elaboração de situações de aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino? Qual é o papel do trabalho colaborativo na produção de metodologias que articulem a teoria e a prática do ensino? Em que medida o *Facebook* pode ser utilizado pelos professores de Educação Física como possibilidade de formação continuada para avançar na relação entre a teoria e a prática do ensino? Quais são os limites e as possibilidades?

Por reconhecer que essa é uma nova conjuntura que a Educação Física atravessa, apresenta-se a tese que se defende nesse estudo: Construir, de forma colaborativa, com um grupo de professores, a estruturação de situações de aprendizagens que possibilitem aproximar a teoria e a prática nas aulas de Educação Física.

O desejo é discutir com os professores em processo de formação continuada, de caráter colaborativo, possibilidades para a articulação da teoria e da prática utilizando como referências as Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), que permitam refletir as relações que existem entre a teoria e a prática.

A justificativa para a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesse estudo de tese é para favorecer aos professores recursos metodológicos que

articulem a teoria e a prática do ensino da Educação Física escolar na proposta mais atual que se tem no território brasileiro. Com isso, as propostas já podem se encaixar no atual entendimento de currículo e sistematização de conteúdos para a Educação Física. Outro aspecto para o acolhimento da BNCC na tese é a qualidade do próprio documento para com o ensino da Educação Física.

Um aspecto explorado no estudo foi a realização do processo colaborativo, no qual os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008).

Os professores, em toda a formação continuada colaborativa, coproduziram os rumos trabalhados. São os docentes que escolhem os conteúdos, partindo de sua experiência e realidade.

Por este motivo, a articulação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física escolar não pode ser tratada longe dos seus principais atores. Nesse estudo, se apostou no trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física, percebendo e respeitando as limitações e possibilidades evidenciadas nas escolas. A aproximação da teoria e da prática da Educação Física escolar pode ser otimizada, se construída coletivamente, pois, desta forma, é possível encontrar saídas possíveis para a articulação entre a teoria e a prática que ainda não são percebidas isoladamente.

Para Arroyo (2001), uma das melhores saídas para as inovações pedagógicas é reconhecer os professores como sujeitos fazedores da inovação, dar visibilidade e valorizar os docentes, suas experiências, seus problemas, as práticas que consideram significativas e que gostariam que continuassem, dentre outras questões. Há muita riqueza e variedade de teorias pedagógicas dos professores que não são registradas, explicitadas ou sistematizadas.

Estudando professores e escolas diferentes que assumem tempos e espaços distintos, mobilizar elementos que atendam cada realidade de um mesmo problema não é tarefa fácil. Para contornar esse problema, a interatividade proporcionada pelas redes sociais ajuda no processo de formação continuada colaborativa, nesse

caso utilizou-se o *Facebook*³, como uma tentativa de aproximar os professores em outros espaços.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – e no caso das redes sociais, como *Facebook* – se caracterizam como redes colaborativas, pois permitem a interação entre duas ou mais pessoas, a partilha de informações, a realização de pesquisas coletivas entre grupos distanciados geograficamente e, principalmente, possibilitam a produção de novos conhecimentos, por meio da mediação do professor ou formador (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2009).

A rede social não é mais só um canal de informação, mas de comunicação, participação, e reflexão; permite o estabelecimento de diálogos e conexões, promovendo a partilha de experiências, ao fornecer oportunidades de debater em torno da problematização proposta, a partir de uma diversidade de conhecimentos (FERREIRA; MACHADO; ROMANOWSKI, 2013).

Com essa perspectiva, o trabalho colaborativo ocorre tanto presencialmente como no meio virtual, ampliando as formas de interagir entre os professores sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Usufruindo dos recursos tecnológicos que as redes sociais apresentam, os professores podem, além de verbalizar sobre os limites e as possibilidades da articulação entre a teoria e a prática, utilizar vídeos, áudios, imagens, enquetes, dentre outras ferramentas. Esses recursos podem contribuir com o trabalho formativo colaborativo, aproximando os professores para além dos momentos presenciais. A intenção da interatividade propiciada pelas redes sociais é formalizar um espaço de partilha de sensações, inquietações e de expectativas sobre o trabalho colaborativo rumo a uma relação entre a teoria e a prática nas aulas de Educação Física.

O interesse dessa pesquisa não se localizou em analisar apenas se os professores de Educação Física sabem pouco ou muito sobre a articulação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física escolar e como a utilizam em suas aulas, mas, também, criar possibilidades exequíveis para a utilização dessas categorias em suas práticas pedagógicas.

As principais justificativas que envolveram esse estudo foram as seguintes: a primeira, na dimensão pedagógica, por ser pertinente potencializar estudos que

³ O Facebook, segundo Kirkpatrick (2011), é o segundo site mais visitado do mundo, e já opera em 75 idiomas. Trata-se de uma nova forma de comunicação que dá prioridade às pessoas. “É uma plataforma para que elas obtenham mais da própria vida” (KIRKPATRICK, 2011, p. 25).

possibilitem novos entendimentos e fazeres para a Educação Física escolar, promovendo aulas que articulem a teoria e a prática dos conteúdos da cultura corporal de movimento, favorecendo uma formação qualitativa para os estudantes e compartilhar aos professores metodologias de ensino que contemplem os anseios atuais de uma aula mais ativa e dinâmica, sem perder de vista a sua contextualização. Outra justificativa é de dimensão política, que consiste em valorizar o professor e olhar para ele como um ser humano que anda para frente, tomado pelo seu fazer-bem, agente crítico do processo de transformação social.

Não se tem a pretensão de utilizar o professor como elemento do fracasso escolar. A intenção é, cada vez mais, estimular e encorajar os professores a levantar a bandeira de uma escola pública digna. Não seria justo observar as aulas de Educação Física e perceber a falta de relação entre a teoria e a prática e apontar somente para os professores a culpa desse ensino dicotômico e sectário. Além de tentar contribuir efetivamente, apresentando possibilidades que avancem na relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, os professores são coprodutores das situações de aprendizagens elaboradas no estudo, expressando que são os principais autores de suas práticas pedagógicas e, sem suas contribuições, a proposta não teria o impacto esperado.

A última justificativa refere-se à dimensão social, ao afirmar que a relação entre a teoria e a prática são aspectos primordiais da prática pedagógica da Educação Física escolar. Então, reafirmar-se uma escola para a vida, uma escola que vive e forma em sociedade, uma escola que compreende que, para se articular na sociedade, o estudante deve compreender sua conjuntura política, econômica, histórica, cultural e social, sabendo transitar entre seus elementos, elementos estes que surgem de um saber-fazer, de um saber sobre o fazer e um saber se relacionar na cultura corporal.

A relevância da tese está para professores que desejam pensar caminhos para articular a teoria com a prática do ensino da Educação Física. Para professores-formadores que almejam estruturar formações continuadas ancorados no trabalho colaborativo. Como também estruturar iniciativas com o *Facebook*, produzindo um ambiente virtual de aprendizagem por meio da interatividade dessa TIC.

Portanto, a tese está organizada nos seguintes capítulos a seguir: Os procedimentos metodológicos, que informam sobre a opção pela pesquisa colaborativa, apresenta o cenário da pesquisa, os colaboradores nas suas várias etapas e os procedimentos para a análise dos dados, como também os procedimentos éticos.

O capítulo seguinte versa sobre a articulação entre a teoria e a prática na Educação Física em três categorias: 1 – Currículo e Formação; 2 – Pesquisa; 3 – Ensino da Educação Física. Posteriormente, um estudo sobre a produção do conhecimento da Educação sobre a temática da relação entre a teoria e a prática do ensino nos últimos dez anos (2005-2015), promovendo uma análise de cinco revistas científicas brasileiras.

Em sequência, surge o capítulo que trata sobre o papel das tecnologias na formação continuada, discorrendo sobre as principais características da formação continuada de perspectiva progressista e como as TIC podem ampliar o processo formativo. Neste capítulo, se comenta sobre as tecnologias na formação inicial e continuada na Educação Física, assim como sobre o uso do *Facebook* na formação continuada e o papel da interatividade no processo formativo.

Logo após, são apresentadas as primeiras impressões sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física escolar, tomando como referência duas realidades distintas: a dos professores da rede municipal de Maracanaú – CE, que trabalham no Ensino Fundamental, e a dos professores da rede estadual de ensino do Ceará que trabalham no município de Caucaia – CE e ministram aulas para o Ensino Médio.

Dando continuidade, o capítulo seguinte trata sobre a implementação da formação continuada e toda sua conjuntura. Analisou-se as impressões dos professores acerca dos aprendizados sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, durante a formação continuada, como também avaliou-se os impactos do trabalho colaborativo e o uso do *Facebook* em cinco grandes categorias.

O último capítulo apresenta as considerações finais do estudo de tese, retoma os principais achados, identificando os reais avanços juntos aos professores de Educação Física de Maracanaú. Estabelece as últimas indicações e proposições, como também as consolidações e aspirações futuras.

A seguir, estão descritos os objetivos gerais e específicos da tese.

1.1 Objetivo geral

O objetivo geral do estudo foi analisar a influência de um trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física escolar, auxiliado pelo uso das TIC, com o intuito de elaborar situações de ensino e aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino.

1.2 Objetivos específicos

O estudo teve os propósitos de: Compreender os contributos de um curso de formação continuada com perspectiva colaborativa; Analisar se o *Facebook* pode ser utilizado pelos professores de Educação Física como recurso formativo para avançar na relação entre a teoria e a prática; Apresentar o estado da arte da relação entre a teoria e a prática na Educação Física nos últimos dez anos (2005-2015), a partir de cinco periódicos nacionais, com vistas a caracterização da produção do conhecimento, bem como a identificação e a presença da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do estudo de tese foi dividida em tópicos e sub-tópicos para a melhor compreensão das estratégias, técnicas e etapas adotadas na pesquisa.

2.1 Caracterização da pesquisa

A característica maior do estudo de tese foi do tipo qualitativo. O uso dos métodos qualitativos trouxe uma grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, da aprendizagem, das relações humanas, dos processos institucionais e culturais, da socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, 2010).

Com base no objetivo proposto por esse estudo, de promover um trabalho colaborativo entre professores de Educação Física escolar, com o intuito de elaborar situações de aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino, a perspectiva metodológica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa e, para melhor definição dos instrumentos de investigação, foi o enfoque qualitativo, tendo em vista a pertinência do mesmo para a realização do trabalho de verificação e aprofundamento sobre os desdobramentos da articulação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física.

Ancorados em Freire (2013), ao citar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Pesquisa-se, para constatar constatando, para intervir intervindo, para educar-se educando.

Por esse motivo, a abordagem dessa pesquisa é de cunho colaborativo, cujo interesse da investigação se baseia na compreensão de como os professores constroem, em interação com o processo de pesquisa, acerca de um aspecto da prática docente (DESGAGNÉ, 2007).

2.2 Abordagem metodológica

Com o intuito de aproximar a teoria e a prática no campo da pesquisa e reconhecer que não se pode falar de Educação Física escolar longe da escola e dos professores, a opção desse estudo foi em adotar a pesquisa colaborativa. Na pesquisa-ação⁴ colaborativa, os partícipes (no caso, os professores) são considerados como coprodutores da pesquisa. Nesta abordagem são amenizadas as dicotomias entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre professor e pesquisador, já que todos esses elementos são considerados essenciais para o processo de construção de conhecimentos (IBIAPINA, 2008).

Sendo assim, a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação (DESGAGNÉ, 2007).

Dessa forma, convocar os docentes para participar de projetos de pesquisa que visam a construção partilhada de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar o processo de formação sobre aspecto da prática profissional que eles consideram como problemático. A pesquisa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e propor a criação de situações que potencializam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores (IBIAPINA, 2008).

Nesse sentido, é necessário que não se confunda o que realmente significa colaborar com e no processo de pesquisa, para que os docentes não sintam pressionados a participar das tarefas de pesquisa para as quais eles não foram formados, para as quais eles também não tenham necessidades e interesse em ser formados. O interesse principal, para a maioria dos professores, enquanto práticos do ensino, é o de melhorar sua prática, o que não exige o aprendizado de como fazer pesquisa sistemática (segundo modelos clássicos) (IBIAPINA, 2008).

Por tudo exposto, entende-se que a forma que melhor contempla uma articulação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física no fazer da pesquisa é a abordagem colaborativa. Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores, quando contribui para o desenvolvimento profissional,

⁴ Pode-se dizer, ainda, que a abordagem colaborativa de pesquisa supõe algum parentesco com a pesquisa-ação, na medida em que, por meio de um processo sistemático de exploração na ação, ela mobiliza os docentes em torno de um projeto rigoroso de questionamentos sobre suas práticas (DESGAGNÉ, 2007).

quando planeja sessões de formação, ajudando-os a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam, cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa. Os docentes, por sua vez, colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente (IBIAPINA, 2008).

Um aspecto que deve ficar claro na opção pela pesquisa colaborativa é o seu engajamento como pesquisa, implementação e avaliação no campo formativo. Não é somente optar pela pesquisa colaborativa, pelo contrário, essa metodologia deve ser vivida intensamente por todos que habitam o contexto da pesquisa. Os participantes devem perceber seus impactos e suas influências na relação entre a teoria e a prática, como também devem saber analisar os resultados dessa proposta no contexto real.

A síntese da opção pela abordagem colaborativa pode assim ser expressa nesses três aspectos: 1 – A pesquisa colaborativa supõe a construção partilhada de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes; 2 – A pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional; 3 – A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente (DESGAGNÉ, 2007).

2.3 Cenário da pesquisa

O cenário do estudo foram os Municípios de Caucaia e Maracanaú, no Estado do Ceará. As escolas estaduais de Caucaia fazem parte da primeira Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação (CREDE-1), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Esta coordenadoria, atualmente, acompanha dezesseis escolas Estaduais, sendo treze regulares, duas profissionalizantes e uma indígena (ver Anexo A). As escolas do município de Maracanaú fazem parte da Secretaria Municipal de Educação (SME-Maracanaú) que, atualmente, apresenta um número de quarenta e sete instituições de ensino.

As indicações dos municípios de Caucaia e Maracanaú procedem pelo contato do pesquisador com o campo de observação, além de ser morador de uma dessas localidades e também professor de uma Escola Estadual dessa região. Além

disso, tem conhecimento de boa parte dos professores de Educação Física dos Municípios escolhidos, criando um ambiente privilegiado para a realização da pesquisa. Sendo, então, viável desenvolver a pesquisa em nível de Tese, em municípios grandes, em proporções geográficas, porém, possuidores de poucas escolas de Ensino Médio.

Pela proximidade territorial com a capital, Fortaleza, e por com ela fazer limite, as nuances e contingências são similares no tocante à formação e à intervenção dos professores de Educação Física, às características dos estudantes e às condições estruturais das Escolas Estaduais.

2.4 Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa, escolhidos dentro do campo amostral, atenderam alguns critérios preliminares para participar da primeira e conseqüentemente da segunda etapa do estudo: 1) ser Professor com formação em Licenciatura na área de Educação Física; 2) ser Professor da Rede Estadual lotado no Município de Caucaia ou professor da Rede Municipal lotado em Maracanaú; 3) ter, no mínimo, 100 h/a em uma Escola Estadual no Município de Caucaia ou Escola Municipal de Maracanaú; 4) estar lotado em pelo menos uma turma de Ensino Médio ou Ensino Fundamental; 5) apresentar disponibilidade para participar da formação colaborativa e acompanhar o Professor-pesquisador nos dias de visita na escola.

Para democratizar os interesses da pesquisa, todos os professores da Rede Estadual de Ensino do Ceará lotados em Caucaia e os professores da Rede Municipal de Maracanaú foram convidados a participar da fase preliminar (questionário diagnóstico).

Em consulta à CREDE-1⁵ do Município de Caucaia, sobre o quadro de professores lotados para o ano letivo de 2015, trinta e um professores apareceram na lista oficial da Instituição, sendo dezoito professores efetivos da SEDUC e treze professores com caráter temporário.

⁵ A consulta ocorreu por contato direto com a Superintendente responsável pelas Escolas Estaduais do Município de Caucaia, que apresentou e socializou, no período de Julho de 2015, as planilhas com nomes e endereço das escolas, informação sobre o núcleo gestor atual, quadro de lotação atualizado até o momento da consulta, como também a situação da Educação Física, quais escolas possuíam o componente curricular e a carga-horária.

Somente 16 professores da Rede Estadual de Ensino lotados no Município de Caucaia aceitaram participar da pesquisa diagnóstica, sendo 4 mulheres e 12 homens. A formação acadêmica desses docentes é a seguinte: 8 professores possuem graduação; 7 são especialistas e 1 professor tem o título de mestre. A faixa-etária desse grupo é a seguinte: 2 professores estão entre os 18 e 25 anos de idade; 8 docentes estão no grupo com idade entre 26 e 32 anos; 3 docentes com idade entre 33 e 40 anos; com 40 a 47 anos de idade existem 2 professores; e somente 1 professor entre 48 a 55 anos de idade.

QUADRO 1 – Formação acadêmica e faixa-etária dos professores de Caucaia.

| CARACTERÍSTICA | PROFESSORES DE CAUCAIA |
|-----------------------|--|
| FORMAÇÃO ACADÊMICA | 8 com graduação 7 especialistas 1 mestre |
| FAIXA-ETÁRIA | 2 entre 18 e 25 anos 8 entre 26 e 32 anos 3 entre 33 e 40 anos 2 entre 40 e 47 anos 1 entre 48 e 55 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre esse grupo do Município de Caucaia, o tempo de serviço na atual escola transita entre um a dois anos de docência com 9 professores, e um professor que citou estar há mais de dez anos na mesma escola. Já inseridos no serviço público, a maior parcela do grupo, com cerca de 50% do total, está entre seis a dez anos de docência. Tomando como referência os ciclos de vida profissional proposto por Huberman (1995), metade do grupo está finalizando a fase de estabilização e consolidação da carreira e iniciando a vivência do período de diversificação e ativismo na trajetória docente. Esses elementos podem ajudar na construção e materialização do curso de formação colaborativo sobre a articulação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

A carga horária da Educação Física nas escolas estaduais no Município de Caucaia apresentou ampla variedade. Por exemplo, com uma hora-aula semanal por turma de Ensino Médio, apareceram 5 professores, uma margem de 31% do total, ou seja, nessas escolas, a Educação Física só ocorre uma única vez por semana, por turma de ensino.

Com horários “mistos”, com turmas que têm duas horas-aula por semana e turmas que têm somente uma hora-aula por semana, surgiram 3 professores, uma proporção de 18% do total. Nesse caso, houve escolas em que a primeira série do

Ensino Médio só apresentava uma hora-aula por semana e as séries seguintes já tinham duas horas-aula por semana. Em outras escolas, aconteceu o inverso, na primeira série do Ensino Médio, as turmas de ensino dispunham de duas horas-aula semanais para Educação Física e a segunda e terceira série, somente de uma hora-aula semanal.

Esses dados deixam transparecer que cada escola mobiliza seus horários de forma distinta, não expressando uma clareza por tais opções. No entanto, 8 professores comentaram que, em suas escolas, a Educação Física tem duas horas-aula por turma de ensino, metade do grupo (50%) que participou do questionário.

QUADRO 2 – Tempo de aula para a Educação Física escolar nas escolas de Caucaia.

| TEMPO DE AULA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA | QUANTIDADE DE PROFESSORES | PORCENTAGEM |
|---|---------------------------|-------------|
| 1 hora aula semanal | 5 | 31% |
| Horários mistos (existem na mesma escola, turmas com duas horas-aula e uma hora-aula) | 3 | 18% |
| 2 horas-aula semanais | 8 | 50% |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores do município de Caucaia foram identificados por um codinome específico para esse estudo; a intenção dessa terminologia adotada é resguardar a identidade do professor. Para os professores de Caucaia, foi estabelecida a seguinte estratégia: a letra “P” significa professor, o número que vem em seguida é referente à organização na lista de resposta, não seguindo a ordem alfabética, a sigla “EM” determina que esse docente desenvolvia aulas no Ensino Médio. Um exemplo de codinome é o professor: **P1EM**.

No Município de Maracanaú, 48 professores efetivos apareceram na lista analisada no segundo semestre de 2015, sendo que, desse total, dois professores estavam afastados por motivo de licença, outro professor estava afastado para estudos de pós-graduação e um professor foi identificado com carga-horária reduzida. Porém, somente 15 professores se ofereceram para participar da pesquisa inicial, sendo 9 homens e 6 mulheres. A formação acadêmica dos docentes de Maracanaú é a seguinte: são 6 professores com graduação e 9 especialistas. A faixa-etária desse grupo é: 2 professores estão entre os 18 e 25 anos de idade; 5 docentes estão no grupo com idade entre os 26 e 32 anos; 2 docentes com idade

entre 33 a 40 anos; com 40 a 47 anos de idade existe 1 professor; 3 professores entre 48 a 55 anos de idade; e somente 1 professor com mais de 55 anos de idade.

QUADRO 3 – Formação acadêmica e faixa-etária dos professores de Maracanaú.

| CARACTERÍSTICA | PROFESSORES DE MARACANAÚ |
|-----------------------|--|
| FORMAÇÃO ACADÊMICA | 6 com graduação 9 especialistas |
| FAIXA-ETÁRIA | 2 entre 18 e 25 anos 5 entre 26 e 32 anos 2 entre 33 e 40 anos 1 entre 40 e 47 anos 3 entre 48 e 55 anos 1 com mais de 55 anos de idade |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre esse grupo do Município de Maracanaú, o tempo de serviço na atual escola transita entre 3 meses a 1 ano de docência com 12 professores, e um professor citou que está há mais de dez anos na mesma escola. Já inseridos no serviço público, a maior parcela do grupo, com cerca de 45% do total, está entre três a seis anos de docência. Tomando como referência os ciclos de vida profissional proposto por Huberman (1995), metade do grupo está experimentando a fase de estabilização e consolidação da carreira docente. Características que permitem a efetivação do curso de formação colaborativo sobre a articulação entre a teoria e a prática do Ensino da Educação Física. Tendo em vista que, nessa etapa da trajetória profissional, já existe um comprometimento definitivo com função docente, ao mesmo passo, no campo administrativo se recebe a nomeação de estabilidade pós-período de estágio probatório, o que promove uma libertação para inovações da prática pedagógica.

A carga horária da Educação Física é igual para todos os professores do município de Maracanaú; nas séries finais do Ensino Fundamental todas as turmas têm duas horas-aula semanais.

Os professores do município de Maracanaú foram identificados por um codinome específico para esse estudo. Como já esclarecido, a intenção dessa terminologia adotada é resguardar a identidade do professor. Para os professores de Maracanaú, foi estabelecida a seguinte estratégia: a letra “P” significa professor, o número que vem em seguida é referente à organização na lista de resposta, não seguindo a ordem alfabética, a sigla “EF” determina que esse docente desenvolva aulas no Ensino Fundamental. Um exemplo de codinome é o professor: **P5EF**.

Vale destacar que alguns professores não aceitaram participar do questionário diagnóstico. Mesmo assim, isso não foi impeditivo de participação da formação colaborativa. Contudo, são quinze professores que merecem um olhar mais atento no período de implementação da segunda etapa da pesquisa por terem participado voluntariamente do questionário diagnóstico.

2.5 Etapas da pesquisa

Para estruturar as etapas da imersão ao campo de pesquisa, adotou-se as sugestões de Yin (2005), por considerar que a definição da unidade de implementação, coleta e análise estão relacionadas à maneira como as questões que norteiam a pesquisa de tese foram estruturadas.

Sendo assim, optou-se por três grandes etapas e como essas etapas foram aferidas e analisadas. As etapas são as seguintes:

- a) Diagnóstico, que é composta pelo cenário geral do estudo, observados por dois grandes municípios do Ceará; com o intuito de conhecer melhor os professores de Educação Física escolar que se colocaram à disposição da pesquisa de tese e quais são as suas concepções acerca da teoria e da prática do ensino da Educação Física;
- b) Implementação da formação continuada, que é a efetivação de uma formação continuada com características do trabalho colaborativo com um grupo de professores e com o auxílio do *Facebook* nas interações entre os docentes;
- c) Avaliação, que consiste em perceber as influências e impactos do trabalho colaborativo na mudança ou não de perspectiva dos professores acerca da relação entre a teoria e a prática nas aulas de Educação Física.

2.5.1 Diagnóstico (1ª etapa)

A opção inicial foi a aplicação de um questionário (Apêndice A) com questões informativas, que continham os seguintes pontos: Tempo de serviço; Escolas que trabalha; Tipo de formação acadêmica; Carga-horária da Educação Física por turma

de ensino; Aspectos referentes à relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física.

O período de realização dos questionários foi de setembro a novembro de 2015, no município de Caucaia, e em novembro de 2015, no município de Maracanaú. No município de Caucaia, o período de participação foi maior pelo fato das visitas nas escolas serem vivenciadas paralelamente. O tempo para cada professor responder, nesse município, também foi distinto. Alguns responderam no dia da visita, outros preferiram levar para casa e entregar na semana seguinte. Houve professor que solicitou responder via e-mail. No município de Maracanaú, o contato com os professores foi mais rápido, pois ocorreu em encontro pedagógico por área de ensino realizado mensalmente (Apêndice B).

O diagnóstico das necessidades de formação, bem como dos conhecimentos prévios relacionados a essas necessidades, foram imprescindíveis para que os colaboradores explicitassem os temas de interesse e as sugestões para o preenchimento das lacunas deixadas no decorrer do processo de formação que pudessem ser retomados no processo de pesquisa e formação proposto pela pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Ao todo, foram respondidos trinta e um questionários, sendo dezesseis no município de Caucaia, com professores que trabalham com o Ensino Médio, e quinze no município de Maracanaú, com professores que trabalham nas séries finais do Ensino Fundamental.

Por questões objetivas, a opção pela segunda etapa da pesquisa foi no município de Maracanaú. A escolha foi formalizada pelas seguintes condições: O município apresenta uma política de formação continuada já consolidada e permitiu o espaço da formação mensal para a implementação da pesquisa de tese; os professores recebem remuneração para participar das formações de área e a falta nos encontros formativos acarreta descontos no salário do mês seguinte; os professores de Maracanaú demonstraram interesse de participar da formação colaborativa que tem como fruto construir possibilidades pedagógicas para articular a teoria e a prática no ensino da Educação Física. O critério de exclusão do município de Caucaia foi a deflagração da greve dos professores da rede estadual por tempo indeterminado. Esse fato impossibilitaria a implementação da pesquisa.

QUADRO 4 – Síntese dos procedimentos metodológicos da etapa diagnóstica.

| ETAPA PESQUISA | DA AMOSTRA ESTUDO | DO TÉCNICA PESQUISA | DE MÉTODO ANÁLISE | DE |
|-------------------|--|-------------------------------|--|----|
| Diagnóstico | 31 professores ao todo, sendo 16 do Município de Caucaia, que trabalhavam no Ensino Médio, e 15 do Município de Maracanaú, que trabalhavam com o Ensino Fundamental. | Questionário semiestruturado. | Estatística simples, como análise de conteúdo das principais respostas do questionário, por meio de interpretação subjetiva. | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.5.2 Implementação da formação continuada (2ª etapa da pesquisa)

Para tratar a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, foram promovidas sessões reflexivas, ou módulos formativos, em um curso de formação. Para pesquisar colaborativamente, pesquisadores e professores precisam se reunir para refletir sobre esses conhecimentos, a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares com diferentes níveis de competência profissional (IBIAPINA, 2008).

Indicam-se as sessões/formações reflexivas como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstruem a gênese do próprio significado a partir da linguagem discursiva do outro (IBIAPINA, 2008).

As sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança das atividades docentes (IBIAPINA, 2008).

Como já descrito anteriormente, a opção por Maracanaú ocorreu pela ampla abertura oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação. A consolidação de uma política de formação de professores por área específica. Os professores de Caucaia são vinculados a Secretaria Estadual de Educação que no ano de 2016 vivenciaram uma grande greve. Impossibilitando qualquer iniciativa de formação continuada.

A proposta do curso de formação continuada colaborativa foi de cinco meses, com encontros mensais com todo o grupo, com mais um último encontro com caráter de celebração e fechamento da formação continuada do ano vigente. A iniciativa de abordar a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, como eixo principal da Formação continuada de professores de Educação Física, foi um consenso entre os professores e os formadores, após conhecer o objeto da presente tese.

Nesses cinco encontros, os módulos tiveram a intenção de possibilitar que os professores pudessem elaborar situações de aprendizagens que articulassem a teoria com a prática no ensino da Educação Física, amparado pelo trabalho colaborativo e ampliado pela interatividade e possibilidades que o *Facebook* promove por meio de seus vários recursos.

A síntese dos módulos será apresentada a seguir, mas a descrição densa da formação está presente em anexos em formato de diários de campo, descrevendo os encontros das formações se encontram ao final do trabalho (Apêndice C).

O primeiro módulo (Constituição do grupo colaborativo de professores) ocorreu no dia 08 de Abril de 2016. Nesse encontro, os professores foram acolhidos e convidados a compreender as questões centrais da pesquisa. Os dados do questionário diagnóstico ajudaram a representar como se encontram inicialmente os professores em relação à temática da teoria e da prática do ensino da Educação Física escolar. Esse momento foi fundamental para o curso de formação continuada, pois os professores compreenderam a proposta e como esse processo formativo pode contribuir na sua prática pedagógica. Uma página no *Facebook* foi criada para estreitar relações entre o grupo, visto que esta rede social foi sendo utilizada como um repositório de tudo que envolve o curso de formação colaborativa, desde a postagem de recados, como também leituras, registros dos encontros e das aulas dos professores, vídeos sobre a temática e fóruns de discussão.

QUADRO 5 – Plano de atividades do primeiro encontro formativo.

| OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA | PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS DO ENCONTRO | MATERIAL | LOCAL |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Retomar as atividades que foram realizadas no percurso da formação continuada; Realizar um diagnóstico sobre os dilemas do cotidiano da Educação Física na escola que os professores tem vivido; Compreender as questões centrais da pesquisa (que será apresentada); Partilhar os dados do questionário diagnóstico (realizado no período anterior); <p>Criar página no <i>Facebook</i>.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Socialização dos dados preliminares; Comentários sobre a estruturação da formação; Criação da página do <i>Facebook</i>. | <ul style="list-style-type: none"> Datashow Caixas de som Papel Caneta. | <ul style="list-style-type: none"> Faculdade particular. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo módulo (Definição do objetivo da Base Nacional Comum Curricular) do curso de formação continuada teve a intenção de definir quais unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular foram adotadas pelos grupos como estratégia para elaboração de aulas que relacionam a teoria e a prática do ensino da Educação Física. O encontro ocorreu no dia 06 de Maio de 2016.

Nesse segundo módulo, uma proposta de aula sobre o conteúdo ginástica⁶ (Apêndice D) foi formalizada pelo pesquisador e partilhada e vivenciada, para os professores discutirem caminhos de como articular a teoria com a prática na escola. Ao final, os professores formaram pequenos grupos e iniciaram o processo de construção colaborativa das aulas, articulando a teoria com a prática. A intenção foi elaborar uma unidade temática com a quantidade de aulas necessárias para compreensão daquele referido objetivo. Os professores deveriam continuar esse trabalho de criação durante esse segundo mês e postar os planos de aula no *Facebook* uma semana antes do próximo encontro, para que todos tomassem conhecimento do que seria tratado no encontro seguinte e, se possível, apresentar sugestões do uso das TIC.

⁶ A aula surgiu como um ponto de partida, de onde os professores poderiam pensar perspectivas de aprendizagem e ensino que possibilitassem um entedimento articulado entre a teoria e a prática. A opção pela Ginástica foi por razão de um dos professores comentar, no primeiro encontro, a dificuldade de articular a teoria e a prática desse conteúdo.

QUADRO 6 – Plano de atividades do segundo encontro formativo.

| OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA | PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS DO ENCONTRO | MATERIAL | LOCAL |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Vivenciar uma proposta de aula que aponte os princípios pedagógicos que articulam a teoria com a prática no ensino da Educação Física; Definir um conteúdo a ser aprofundado por equipes a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. | <ul style="list-style-type: none"> Vivência da aula sobre o conteúdo ginástica; Organização dos grupos de trabalho; Estudos iniciais em grupo sobre o conteúdo que deve abordar a teoria e a prática; Avaliação mensal da página do <i>Facebook</i>. | <ul style="list-style-type: none"> Datashow Caixas de som Papel Canetas Cartolinas Figuras Colchonetes | <ul style="list-style-type: none"> Faculdade particular. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro módulo (Vivência de aulas que articulem a teoria e a prática no ensino da Educação Física Escolar) aconteceu no dia 10 de Junho de 2016. Cada grupo apresentou as principais situações de aprendizagens sobre o conteúdo escolhido, o tempo de apresentação foi de trinta minutos dos aspectos mais relevantes da aula. Cada aula foi partilhada em trinta minutos e os outros grupos tinham até dez minutos para comentar e indicar sugestões sobre a aula. Os grupos deviam postar no *Facebook* as aulas com as modificações e iniciar a etapa de realização das aulas nas escolas. A proposta era de que cada professor realizasse as aulas que planejou em grupo. Porém, cada grupo teve a oportunidade de efetivar as aulas nas escolas conforme as suas intenções pedagógicas. Por exemplo, cada participante realizou somente uma aula de todo o planejamento. Outra proposta foi a de que um professor experimentaria as aulas e os outros iriam observar. Nesse período, os professores deveriam compartilhar vídeos e fotos, como também depoimentos de como foram as vivências das aulas.

QUADRO 7 – Plano de atividades do terceiro encontro formativo.

| OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA | PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS DO ENCONTRO | MATERIAL | LOCAL |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os impactos do trabalho colaborativo na construção das situações de aprendizagens; • Vivenciar situações de aprendizagens que articulem a teoria com a prática do ensino da Educação Física; • Analisar as experiências promovidas no encontro no sentido de promover sugestões que articulem a teoria com a prática do ensino; • Identificar os professores que pretendem implementar as situações de aprendizagens em suas realidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Implementação de questionário sobre os impactos do trabalho colaborativo; • Diálogo sobre como será analisado as experiências pedagógicas; • Vivências das aulas; • Avaliação do encontro com conversa em grupo. | <ul style="list-style-type: none"> • Material específico das aulas apresentadas e os grupos que deveriam levar para o encontro. | <ul style="list-style-type: none"> • Escola pública. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quarto módulo (Ampliação das situações de aprendizagens para Unidades Didáticas – Apêndice E) aconteceu no dia 12 de Agosto de 2016. Cada grupo se reuniu novamente para retomada das situações de aprendizagens experimentadas dois meses antes. A estratégia de ensino adotada para provocar novas colaborações entre os professores foi a seguinte: apresentar imagens das aulas dos grupos e os outros professores pudessem emitir sugestões para as situações de aprendizagens apresentadas.

QUADRO 8 – Plano de atividades do quarto módulo.

| OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA | PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS DO ENCONTRO | MATERIAL | LOCAL |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a vivência das situações de aprendizagens que articularam a teoria com a prática da Educação Física; • Apresentar os achados acerca da percepção dos professores sobre os impactos do trabalho colaborativo na formação de professores em Maracanaú; • Retomar a construção das unidades didáticas que estruturam os conteúdos articulando a teoria com a prática; • Identificar os professores que aceitam de forma voluntária implementar a unidade temática em suas aulas. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a percepção dos professores sobre o trabalho colaborativo na elaboração das situações de aprendizagens em grupo; • Ampliar as situações de aprendizagens para Unidades Didáticas, com sugestões dos outros professores; • Identificar professores que aceitem implementar as Unidades Didáticas nas escolas. | <ul style="list-style-type: none"> • Datashow • Caixas de som • Papel • Canetas • Cartolinas • Figuras • Colchonetes | <ul style="list-style-type: none"> • Faculdade particular. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quinto e último módulo (Avaliação do curso de formação colaborativa) ocorreu no dia 16 de Setembro de 2016. O último encontro foi um momento dedicado para avaliações. Avaliou-se se o curso promoveu uma proposta colaborativa de formação. Avaliou-se a condução do pesquisador durante o curso. Avaliaram-se os impactos da proposta do curso de formação na prática pedagógica dos professores. Avaliou-se a função do *Facebook* no contexto da formação continuada (Apêndice F).

QUADRO 9 – Plano de atividades do quinto módulo.

| OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA | PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS DO ENCONTRO |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a proposta de formação colaborativa oportunizada; • Avaliar a utilização do <i>Facebook</i> pelos professores; <p>Avaliar os aprendizados acerca da relação entre teoria e a prática do ensino da Educação Física.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade com ações individuais e coletivas. Inicialmente cada professor deve responder um instrumento e depois deverá dialogar com seu grupo sobre as respostas que colocou no instrumental; • Nos grupos colaborativos, os professores devem dialogar sobre a proposta da formação continuada e de forma coletiva construir um mapa conceitual em uma folha de papel madeira envolvendo todas as posições do grupo acerca da proposta da formação empreendida; • Apresentação dos dados referentes à participação do grupo na página do <i>Facebook</i>; |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O sexto encontro teve participação direta da formação continuada colaborativa, porém, surgiu a partir de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, com o intuito de valorizar todo o percurso formativo traçado no ano de 2016. Foi organizado o *I Circuito Pedagógico de Educação Física: a formação em contexto*, que ocorreu no dia 09 de Dezembro de 2016. Nesse encontro, os professores poderiam relatar práticas inovadoras na escola e comentar sobre a formação continuada de 2016. Seis professores apresentaram suas experiências pedagógicas e dois professores relataram suas experiências junto à formação continuada em 2016.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência apresentem algum significado para o objeto analítico visado. Tradicionalmente, a análise temática era feita pela contagem de frequência das unidades de significação, definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (MINAYO, 2013).

A construção da análise temática foi a partir de todo o material coletado na pesquisa, tais como: questionários; diários de campo; e as produções advindas das várias atividades ofertadas nos encontros da formação continuada.

Nesse tópico, foi retomado como cada etapa da pesquisa foi analisada, ao passo de esclarecer as técnicas adotadas no percurso da pesquisa de tese. Na primeira etapa da pesquisa, definida como diagnóstica, adotou-se pelo questionário semiestruturado e a análise dos resultados foi amparada pela estatística simples dos resultados, como também a análise de conteúdo das principais respostas do questionário, por meio de interpretação subjetiva e suporte dos autores que fundamentaram essa pesquisa.

Na segunda etapa, classificada como a implementação do curso de formação continuada baseado no trabalho colaborativo e com o auxílio do *Facebook* para ampliar as interações entre os docentes acerca da relação entre a teoria e a prática, várias técnicas de coleta foram utilizadas, por isso, várias métodos de análise foram

compativelmente requisitados, tais como: análise do conteúdo expresso nos diários de campo acerca de cada encontro da formação continuada; análise das postagens e participações dos professores no grupo do *Facebook*; estatística simples acerca das respostas dos professores nos vários questionários implementados, como também análise de conteúdo das principais respostas preenchidas nos questionários, por meio de interpretação subjetiva e do relato de experiência de um professor; análise documental dos mapas conceituais produzidos pelos grupos. Todas as análises apresentadas atenderam aos objetivos da pesquisa, que foram discutidos em capítulo específico sobre as descobertas.

As categorias de análise da segunda etapa da pesquisa foram levantadas após observação de todo o material coletado em todo o curso de formação continuada colaborativa.

QUADRO 10 – Resumo dos instrumentos de coleta adotado na formação continuada

| TÉCNICA DE PESQUISA | MÉTODO DE ANÁLISE |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 1º encontro – utilizou-se a observação e o diário de campo, feita por um monitor; • 2º encontro – utilizou-se a observação e o diário de campo, feita por um monitor; Pesquisa documental das postagens no <i>Facebook</i>; • 3º encontro – utilizou-se a observação e o diário de campo, feita por um monitor; Pesquisa documental das postagens no <i>Facebook</i>; Adotou-se um questionário para perceber os impactos do trabalho colaborativo; • 4º encontro – utilizou-se a observação e o diário de campo, feita por um monitor; Pesquisa documental das postagens no <i>Facebook</i>; Optou-se pela pesquisa documental para observar as Unidades Didáticas; • 5º encontro – utilizou-se a observação e o diário de campo, feita por um monitor; Pesquisa documental das postagens no <i>Facebook</i>; Adotou-se um questionário para avaliar todo o percurso da formação continuada; Optou-se pela pesquisa documental para observar os mapas conceituais sobre os impactos da formação continuada. | <ul style="list-style-type: none"> • Análise do conteúdo expresso nos diários de campo; Estatística simples das principais respostas do questionário, por meio de interpretação subjetiva; • Análise do conteúdo expresso nos diários de campo; Analisar as postagens e participações no <i>Facebook</i>. • Análise do conteúdo expresso nos diários de campo; Analisar as postagens e participações no <i>Facebook</i>. Estatística simples, como análise de conteúdo das principais respostas do questionário, por meio de interpretação subjetiva. • Análise do conteúdo expresso nos diários de campo; Analisar as postagens e participações no <i>Facebook</i>. Análise documental das Unidades Didáticas produzidas pelos grupos. • Análise do conteúdo expresso nos diários de campo acerca da formação continuada; Analisar as postagens e participações dos professores no <i>Facebook</i>; Estatística simples, como análise de conteúdo das principais respostas, por meio de interpretação subjetiva; Análise documental dos mapas conceituais produzidos pelos grupos. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.7 Procedimentos éticos

Um dos procedimentos iniciais da investigação foi o pedido da autorização professores envolvidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foi solicitado um termo de anuência junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Maracanaú, por razão da formação continuada fazer parte da política educacional do referido município, destinado a permitir a realização da pesquisa de campo desse estudo de tese.

Atendendo à Resolução nº 446/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (2012), o pesquisador comunicou o objetivo, a justificativa e os riscos de participação na pesquisa e se comprometeu a preservar a privacidade, salvaguardar os direitos, inclusive o da desistência da participação, e interesses dos informantes (professores); além de se comprometer a não explorar as informações captadas para outros fins que não os estabelecidos nos objetivos do estudo e manter os registros, bem como dispensar o texto final do estudo realizado à disposição dos informantes.

Todos os dados obtidos pela pesquisa, pelas observações, anotações ou gravações, foram utilizados somente como forma de trabalho científico e, neste caso, sua finalidade foi de auxílio à ciência. A identidade de todos os colaboradores envolvidos foi preservada. Atendendo às Normas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Rio Claro), este estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da instituição no Processo nº 082569/2016.

3 ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A relação entre teoria e prática se manifesta em vários setores do campo da educação. Pode-se observar essa tensão na pesquisa, ensino, currículo e formação. Por esta razão, é oportuno destacar o recorte e a delimitação desse estudo, apesar de não perder de vista essas outras tensões entre a teoria e prática, sendo brevemente discutida. O enfoque no campo da prática pedagógica, ou seja, a articulação entre teoria e prática, será dado no ensino da Educação Física escolar.

3.1 O debate sobre teoria e prática nos últimos trinta anos na Educação Física

A discussão sobre a teoria e a prática na área de Educação Física com maior rigor acadêmico pode ser considerada recente. Já na década de 1990, vários eventos tinham como temática central a discussão sobre a relação entre a teoria e prática. Uma demonstração desses anúncios pode ser vista nos anais do *IV Simpósio Paulista de Educação Física*, realizado pelo Departamento de Educação Física da UNESP em 1993, cujo tema central foi: *A relação teoria e prática na Educação Física* (JEBER, 1995). Os periódicos científicos sempre publicavam artigos sobre a articulação entre a teoria e a prática, seja no ensino, na pesquisa, no currículo e formação, entre outros. Bom exemplo é uma edição da revista *Motrivivência* do ano de 1995, que questionou os pesquisadores a responder a seguinte pergunta: “Na prática, a teoria é outra. Será?”.

Por esta razão, não é possível analisar tudo que se produziu nesses últimos anos sobre a articulação entre a teoria e a prática na área de Educação Física. Portanto, foi realizada uma seleção dos textos que auxiliam na explicação da atual conjuntura do distanciamento entre a teoria e a prática no campo do ensino da Educação Física Escolar.

Em síntese, os autores apresentam que, na Educação Física, existem limitações na relação entre teoria e prática em três grandes áreas: 1 – Currículo e Formação; 2 – Pesquisa; 3 – Ensino da Educação Física. Mesmo sendo categorias distintas, em alguns estudos, os autores discutiam duas categorias ao mesmo tempo, demonstrando a inter-relação existente entre essas dimensões na compreensão de Educação Física.

3.1.1 A relação entre teoria e prática no currículo e formação em Educação Física

Sobre currículo, Rangel-Betti e Betti (1996) afirmam a existência de três modelos, que articulam a relação entre a teoria e a prática na formação inicial em Educação Física. O primeiro é o currículo definido como tradicional-esportivo, que enfatiza as chamadas disciplinas “práticas” (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte dos estudantes, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas “práticas”, onde cabe ao aluno obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação evidente entre a teoria e a prática nessa lógica de currículo. Para esta proposta, Darido (1995) define como "Curriculum tradicional" a que se privilegia a formação profissional a partir das experiências, especialmente a esportiva.

Nesse modelo de currículo, a teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele) e a prática é a atividade na piscina, quadra, pista etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológico-psicológica: fisiologia, biologia, psicologia etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 1970, acompanhado pela expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física. Esta é uma concepção que ainda prevalece em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

O segundo currículo é de orientação técnico-científica, valoriza as disciplinas teóricas – gerais e aplicadas – e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de “ensinar a ensinar”. Um exemplo são as “sequências pedagógicas”. Adianta-se que ainda é um conceito limitado, pois o estudante aprende a “executar” a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo – é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: ciência básica para ciência aplicada e termina na tecnologia. Em alguns cursos, propõem-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, “Processo ensino e aprendizagem de habilidades motoras” e “Programas de Educação Física”, que auxiliariam nesta transição da teoria para a prática (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Nesse período, foi valorizado, sobretudo nas universidades públicas, o “saber sobre”, ou seja, um currículo científico baseado no aprender a ensinar subsidiado pelos conhecimentos das subdisciplinas da Educação Física, tais como: Aprendizagem Motora, Fisiologia, Biomecânica, além de abrir espaço para disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, entre outras. O currículo científico, embora tenha provocado mudanças substanciais na Educação Física brasileira – como o enfraquecimento do currículo tradicional-esportivo, a transferência dos conhecimentos advindos das ciências e da filosofia para o âmbito da prática dos professores –, ainda esbarra em inúmeras limitações. O contexto de trabalho do professor apresenta um grau de incerteza e de complexidade bastante diferenciado em relação à prática docente na escola (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

A terceira proposta seria o modelo entendido como currículo temático. Estes temas passariam a ser desenvolvidos por vários professores. Alguns possíveis temas seriam: “A atividade física e saúde”; “Atividade física e lazer”, “Atividade física e qualidade de vida” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Além disso, a proposta de efetivação de um modelo de currículo temático deve ser discutida atentamente, pois a fragmentação do conhecimento no modelo atual é evidente. O currículo temático permitiria a integração dos conhecimentos produzidos nas diferentes subdisciplinas para contemplar temas relacionados à aplicação profissional, de tal maneira que os professores, ao invés de oferecerem as disciplinas da maneira tradicional (fisiologia do exercício, biomecânica e outras), deveriam relacionar os conteúdos das suas disciplinas dentro de determinados temas que são relevantes nas situações complexas do mundo do trabalho (DARIDO, 1995).

Assim, na Educação Física, as possibilidades que se têm disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da formação curricular referem-se à adoção de um modelo curricular onde a prática de ensino não compareça apenas no final da formação, pelo contrário, que se estimule a prática desde o início do curso. Mas é preciso esclarecer que esta prática deve ser acompanhada de perto por um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação (DARIDO, 1995).

Para alargar a discussão, utilizam-se as considerações de Gatti (2013) , ao sintetizar que os currículos das Licenciaturas, em sua maioria, são fragmentados,

com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

Na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial. O currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas. São raras as instituições que especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados (GATTI, 2013).

Aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a Atividades Complementares, Seminários ou Atividades Culturais etc., que ficam sem nenhuma especificação quanto a que se referem (se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc.). Uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação, ou que, claramente, visam à formação de outro profissional que não o professor (GATTI, 2013).

Em especial, o que se encontra nas instituições de ensino superior é o esquema antigo de formação de professores que tendem mais a um bacharelado do que a uma licenciatura, ou seja, o modelo “3 + 1”⁷, que foi institucionalizado no início do século XX (GATTI, 2013).

Entretanto, um achado dessa análise da articulação entre a teoria e a prática no currículo da Educação Física é a percepção de que os professores que foram formados em uma lógica de currículo tradicional-esportivo, ou técnico-científica, apresentam dificuldades para articular a teoria e a prática. Os autores citam a possibilidade de um currículo temático, que rompe com a ideia de distanciar o saber-fazer do fazer. Essa formatação de currículo é possível na formação de professores e pode contribuir no entendimento ampliado da ação/reflexão do ensino da Educação Física.

⁷ O modelo de formação 3 + 1 previa três anos de formação para obtenção do título de bacharel e um ano adicional para o curso de Didática e a obtenção do título de licenciado (ARAÚJO, 2014, p. 62).

QUADRO 11 – Resumo das classificações de currículo da formação em Educação Física.

| TRADICIONAL-ESPORTIVO | TÉCNICO-CIENTÍFICO | TEMÁTICO |
|--|--|---|
| A prática está baseada na execução e demonstração, de habilidades técnicas e capacidades físicas. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula. | Valorizam as disciplinas teóricas, o conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos. | Permitiria a integração dos conhecimentos produzidos nas diferentes subdisciplinas para contemplar temas relacionados à aplicação profissional, que são relevantes nas situações complexas. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira tendência de formação enfatiza a teoria; em tal tendência, a teoria é a verdade absoluta e universal. Aparece esvaziada da prática e, quando nos cursos de formação, enfatiza as disciplinas teóricas. Essa tendência não se manifesta de forma hegemônica na área de Educação Física, na formação de seus profissionais, nem nas aulas de Educação Física na escola (JEBER, 1995).

A segunda tendência de formação enfatiza a prática: aqui a prática independe da teoria e tem sua lógica própria. A prática é esvaziada da teoria e, quando nos cursos de formação, se valorizam as disciplinas instrumentais. Supostamente, essa ainda é a tendência hegemônica nos cursos de formação do profissional de Educação Física, embora devam ser reconhecidas as reformulações curriculares que vêm acontecendo inicialmente em algumas Universidades brasileiras. Essa proposta, provavelmente, é a tendência que prevalece nas aulas de Educação Física nas escolas (JEBER, 1995).

Os currículos de formação de professores em Educação Física contemplam disciplinas como psicologia, sociologia etc. Não obstante, essas disciplinas tendem a serem ministradas como corpos teóricos autônomos, que podem permanecer desvinculados das disciplinas chamadas "práticas", como o atletismo, a natação, o voleibol etc. A articulação entre teoria e prática exige uma organização que possibilite a abordagem de todos os princípios teóricos junto à prática, inclusive, em vários momentos, simultaneamente à prática (KOLYNIK FILHO, 1996).

Não é possível desvincular a intenção do currículo da discussão sobre formação de professores. Um currículo de caráter tradicional-esportivo enfatiza na formação inicial a dimensão prática, ou seja, o saber-fazer. Um currículo de formato técnico-científico valoriza a teoria em detrimento da prática. Nesses dois casos, a formação de professores separou a teoria da prática.

Na Educação Física, é possível defender que o saber-fazer sozinho não contempla o acesso e a integração à cultura corporal de movimento. No entanto,

ficar somente no saber sobre o fazer é mudar o foco, sem conseguir envolver o conhecimento amplo que a área requer. Por isso, é necessário assumir que o diálogo entre teoria e prática deve se fazer de forma autêntica, rigorosa e crítica (FREIRE, 1997). Tendo em vista que nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante entre a teoria e a prática é favorável para a Educação Física escolar.

No campo da formação de professores, é sensato destacar os caminhos distintos percorridos pelos estudantes e os professores de Educação Física escolar. Na Universidade, em alguns casos, apresentam-se propostas pouco eficazes de transpor didaticamente para a escola. Já os professores da escola buscam embasar e ampliar seu fazer pedagógico. Não existe uma ponte dialogal entre a formação de professores e os docentes das escolas, que possibilite uma relação entre a teoria e a prática na formação inicial/continuada. Enquanto os universitários, de modo geral, buscam encontrar e “compreender na teoria certa prática embutida”, os professores procuram surpreender a teoria que está envolvida na sua prática (FREIRE, 1992).

Sobre formação de professores, convém salientar que, na questão da relação da teoria e da prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos, pois, como sociedade capitalista, privilegia a separação do trabalho intelectual do trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática (CANDAU; LELIS, 2014).

Para Candau e Lelis (2004), existem três visões de formação de professores que articulam a teoria e a prática: 1 – Visão dicotômica; 2 – Visão associativa; 3 – Visão de unidade.

A visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática. É importante salientar que não se trata simplesmente de distinguir entre um polo e outro. A ênfase é posta na total autonomia de uma em relação à outra. Trata-se de afirmar a separação. Este esquema assume sua forma mais radical na visão dissociativa. Frases como: “na prática, a teoria é outra”, “uma coisa é a teoria, outra, a prática” expressam bem essa postura. Dentro desse esquema, corresponde aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos “práticos”, executar, agir, fazer. Cada um desses polos – teoria e prática – tem sua lógica própria. Vale destacar que essa visão de formação de professores influenciou bastante a área de Educação Física (CANDAU; LELIS, 2014).

Para a visão associativa, teoria e prática são polos separados, mas não opostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática adquire relevância na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas. Estabelece entre teoria e prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as ideias e a prática obedece porque é ignorante. Sem dúvida, isso reflete, também, a divisão social do trabalho numa sociedade de classes, onde há uma separação entre o trabalho intelectual e manual (CANDAU; LELIS, 2014).

Esse modelo de formação também influenciou a Educação Física a partir em busca de perspectivas renovadoras do ensino, compreendendo a necessidade de uma formação que possibilitasse o fortalecimento da perspectiva acadêmica.

A visão de unidade está centrada na vinculação, na união entre teoria e a prática. Contudo, é preciso deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma relação com a outra (CANDAU; LELIS, 2014).

Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade entre a teoria e a prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos (CANDAU; LELIS, 2014,).

Esse desejo de unidade da formação é o que se busca para área de Educação Física. Fazendo uma síntese das visões formativas apresentadas por Candau e Lelis (2004), observa-se que a Educação Física já transitou por dois modelos de formação inicial, os modelos dicotômico e associativo, que podem ser vistos em várias instituições de ensino pelo país. A grande expectativa se volta para uma visão de unidade na formação inicial. Essa unidade poderia contribuir em momentos importantes do professor nas escolas. Vários professores apresentam dificuldades em elaborar currículos sistematizados em suas escolas, pelo fato de não conseguirem unir alguns elementos da formação inicial, tais como a psicologia da aprendizagem, a didática e alguma prática corporal, por exemplo.

3.1.2 A relação entre teoria e prática na pesquisa em Educação Física

Foi a perda dos vínculos da pesquisa científica e da teoria com a vida viva da Educação Física que fez com que as relações entre a teoria e a prática permanecessem como um dos problemas principais da área. Por exemplo, o avanço teórico que se obteve na Educação Física brasileira, nas últimas duas décadas, não se reverteu em melhorias efetivas na prática da Educação Física Escolar (DARIDO, 2003). Tal contradição é identificável até por estudantes em seu primeiro ano de graduação. Uma vez que se aceite este diagnóstico problemático, a resposta mais equivocada que se pode dar é culpar exclusivamente os professores por isso; ou propor que, na formação dos professores, se tenha mais teoria (BETTI, 2005).

A Educação Física deve se aproximar da vida ativa do mundo. Ter maior proximidade das escolas, clubes, academias, quadras, ginásios, piscinas, ruas, favelas, praias, parques públicos, terrenos baldios e onde quer que haja crianças, jovens, adultos, alunos, professores, atletas, técnicos, clientes ou profissionais – não importa os rótulos. São os ambientes onde os seres humanos estão experimentando as várias práticas corporais e é nesses locais que ocorrem as principais situações de aprendizagem. Cabe à pesquisa participar dessa vida e não apenas observá-la. Dessa forma, a Educação Física poderá encontrar problemáticas significativas (BETTI, 2005).

Este convívio debilitado entre os pesquisadores, e sua conseqüente disputa de poder na busca de destaque, é percebido pelos professores que atuam na escola. Os docentes percebem o desequilíbrio da área e passam a manifestar atitudes de descrédito quanto à qualidade e à intencionalidade da pesquisa em relação ao ensino, aspecto muito importante no início do trabalho de campo, principalmente na fase inicial da coleta de dados. Os professores resistem em serem apenas “objetos” investigados, usados como cobaias, em estar meramente como objeto desta ou daquela investigação, desacreditando, assim, na intenção e nos resultados da mesma (SHIGUNOV NETO; SHIGUNOV, 2002).

A pesquisa científica produz abstrações e generalizações a partir da prática – ou seja, teorias – as quais se pretende aplicar de modo direto a todos os contextos da prática. Tende-se, assim, a ignorar as contingências que operam nos ambientes escolares concretos (por exemplo, turmas heterogêneas), bem como não facilitam

indicações sobre como atuar para implantar o modelo ideal preconizado pela teoria. A relação entre teoria e prática torna-se, então, uma ameaça para o professor, na medida em que a teoria supõe um alijamento do conhecimento prático das contingências da vida em aula, de seu conhecimento e experiências profissionais, e imputa ao professor, geralmente, a responsabilidade pela diferença entre a teoria e a prática (BETTI, 2005).

Por isso, já existem perspectivas para a pesquisa em que todo o processo é desenvolvido de forma colaborativa entre o pesquisador e os professores. Como indica Arroyo (2001), é preciso dialogar com os professores, ouvi-los, anotar suas experiências pedagógicas, no sentido de promover inovações educativas, que não partam apenas do meio acadêmico, mas considerem o professor como sujeito/colaborador desse processo investigativo.

As consequências dessa visão de pesquisa é a perda da liberdade de pensar e decidir. Os “consumidores” perdem a capacidade de percepção de problemas sociais e humanos, deixando nas mãos dos teóricos o poder de dizer o que é ou não verdade, o que pode ou não ser “consumido”. Ocorre, assim, uma acomodação dos profissionais que atuam nas escolas, quanto a pensar, refletir sobre essas verdades, porque entendem ser produzidas por especialistas altamente capacitados, cujo valor e significado não necessitam ser questionados – a verdade já está determinada (SHIGUNOV NETO; SHIGUNOV, 2002).

A “tendência cientificista e tecnológica” parece considerar que apenas aqueles que “produzem” os conhecimentos têm a consciência dos conceitos teóricos, enquanto os professores são vistos como meros consumidores, devendo apenas conhecer os efeitos práticos (SHIGUNOV NETO; SHIGUNOV, 2002).

A frase que se segue, pronunciada por uma professora de ensino fundamental de uma escola pública, resume bem as dificuldades a que levaram esta perspectiva de pesquisa: "Você é um daqueles que fica na sua sala estudando para dizer como nós devemos trabalhar?" (BETTI, 2005).

Em síntese, na perspectiva tradicional-técnica, embora exista uma referência inicial à prática, a relação entre teoria e prática finda por dar-se em “mão única”, sem qualquer mediação, fluindo da teoria para a prática (BETTI, 2005).

Atualmente, há um grande número de pesquisas com interesses técnico do conhecimento, ou seja, na produção do conhecimento. A prática concreta da

Educação Física não tem constituído um campo de intervenção e sim, apenas, um objeto de investigação e experimentação (SHIGUNOV NETO; SHIGUNOV, 2002).

Para Betti (1995), apesar das possíveis limitações presentes no uso da pesquisa-ação, dentre as quais se destaca a necessidade de melhor integrar os alunos nessa dinâmica metodológica, trata-se de uma possibilidade viável de evitar o distanciamento, na Educação Física Escolar, entre teoria e prática, pesquisa e ensino, "sujeito-pesquisador" e "sujeito-pesquisado". Enfim, é possibilidade para quem deseja redescobrir a Educação Física escolar em seu contexto vivo, onde professores e alunos compartilham uma experiência humana.

Para fechar essa categoria, é importante destacar que a articulação entre a teoria e a prática no campo da pesquisa em Educação Física e, particularmente, na Educação Física Escolar, é fruto de uma baixa produção que a área representa no campo da pesquisa. De acordo com Bracht *et al.* (2011), nas últimas três décadas, tomando como referência nove periódicos, foi identificado como estudos para a área pedagógica cerca de 16,5% de trabalhos.

Outros estudos também demonstram uma produção limitada para a Educação Física Escolar, por exemplo, para Betti, Ferraz e Dantas (2011), ao analisarem onze revistas nacionais ligadas à Educação Física entre os anos de 2004 até 2008, foi identificado que somente 18% dos trabalhos tinham como objeto a Educação Física Escolar.

Essa desvalorização da subárea pedagógica da Educação Física já foi motivo de pesquisa para Manoel e Carvalho (2011), com a intenção de identificar as razões dessa baixa produção, ao analisarem que os índices relacionados à pós-graduação no Brasil não contribuem para a valorização e engrandecimento da Educação Física Escolar, área que apresenta os menores percentuais de orientadores, projetos e linhas de pesquisa.

Portanto, a pesquisa não pode ser utilizada para confirmar uma teoria pré-produzida. A pesquisa deve ser uma forma de explicar melhor a realidade que se insere e como se representa as práticas corporais. Levando em consideração que a Educação Física Escolar deve valorizar a pesquisa para fortalecer cada vez mais seus pressupostos para uma aula digna e que relacione a teoria com a prática.

3.1.3 A relação entre teoria e prática no ensino da Educação Física

Nos últimos anos, a Educação Física vem rompendo com a tradição do que se denomina do “exercitar para”, ao colocar aos seus protagonistas a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de componente curricular responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual) que se desdobra por toda a Educação Básica (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007).

Tomando como exemplo a realidade da Educação Física no Estado do Ceará, foco dessa pesquisa, no Ensino Médio ocorre uma crescente redução de carga horária e uma opção pelas aulas teóricas (salas de aula). Divergindo de um traço marcante da Educação Física, o excesso na dimensão procedimental das aulas. Um sinal dessa separação pode ser observado em Martins e Silva (2015), que estudaram quatro professores (sendo um com pós-graduação) e perceberam que a aula desenvolvida na sala de aula e na quadra não ocorre um diálogo pedagógico entre objetivos e conteúdos que potencialize o componente curricular como um todo nesses espaços. Os efeitos colaterais dessa separação entre a teoria e a prática podem ser vários, como: o fortalecimento cada vez maior de uma Educação Física cognitivista; a negação do se-movimentar na escola; a preferência por parte de professores e estudantes em estar na sala de aula, por acreditarem que essa atitude pode ajudar em exames de larga escala, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Concorda-se com Freire (1997), ao citar que o debate entre prática e teoria só pode ser compreendido se percebidas e captadas em suas relações contraditórias. Nunca isoladas, cada uma em si mesma. Nem teoria só, nem prática só. Por isso é que estão erradas as posições de natureza político-ideológica, sectárias, que, em lugar de entender sua relação contraditória, exclui uma ou outra. O basismo, negando validade à teoria; o elitismo teorista, negando validade à prática.

Para ilustrar esse caso, comumente são ouvidos comentários citando: “Esse professor sabe muito na teoria, mas não sabe a prática desse conteúdo”; “Esse professor conhece várias atividades, porém, não consegue explicar o motivo dessa vivência”; “No discurso, esse professor apresenta um modelo, mas na prática é tudo diferente”. Ambos os casos são comuns na Educação Física Escolar. Levando-se em conta a quantidade de conteúdos abordados pela área, é possível pensar que

em algum deles, pelo menos, os professores de Educação Física não consigam articular teoria e prática com a proporção e equilíbrio/tensão que se almeja.

Nas aulas de Educação Física, historicamente, identificam-se algumas posturas como teórica, tais como: aulas expositivas, utilizando algum recurso; leituras em mutirão; resolução de exercícios no caderno; assistir vídeos; apresentação de seminários; entre outros. Em resumo, tudo que seja para pensar o conteúdo é vinculado à teoria da Educação Física. No lado oposto, identificam-se algumas posturas como “práticas”, tais como: aulas experimentadas ativamente na quadra; vivências das práticas corporais de qualquer conteúdo. Esse reducionismo do que se entende por teoria e prática faz que, em alguns casos, os professores ou a gestão escolar, optem por um ou outro. Na tematização excessivamente teórica dos conteúdos não se contempla a especificidade da Educação Física e a recíproca é verdadeira. Só se aposta na ideia de um saber-fazer ampliado; é nas práticas corporais que deve amparar a Educação Física escolar.

É importante enfatizar que não basta ao estudante correr ao redor da quadra; é preciso saber os motivos por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta para os estudantes aprender os fundamentos básicos do basquetebol; é preciso organizar-se coletivamente para jogar, reconhecer as regras como um elemento que torna o jogo possível, aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não como um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno incorpore a corrida e o basquetebol à sua vida para que deles tire o melhor proveito possível (BETTI, 1992).

Por está razão, a Educação Física não pode ser acessada na escola pelos extremos, seja da teoria ou da prática. A relação entre a teoria e a prática deve coexistir para uma melhor interpretação das práticas corporais. Mas é óbvio que a mudança para uma prática pedagógica contextualizada não ocorre num estalar de dedos. Este processo de mudança de comportamento é mais complexo do que se imagina.

Pela complexidade e dificuldade das mudanças na prática pedagógica, é que se pensa em ações colaborativas. De acordo com Arroyo (2001), o desenvolvimento de práticas inovadoras na escola pressupõe a consideração das experiências e condições objetivas dos professores, daquelas que consideram significativas e que

gostariam que continuassem, do que já foi por eles implementado e que pode ser repensado, refletido e questionado.

Destarte, entende-se que a Educação Física pode assentar melhor sua condição na escola partindo de um saber-fazer contextualizado. Ampliar o saber-fazer não é teorizar sobre o fazer de forma estanque. Ampliar o saber-fazer é dinamizar as possibilidades do fazer, pelo fazer contextualizado de significado.

Nesse sentido, não é possível ser espectador ou “aplicador” de soluções pensadas por outros, os professores têm que ser os protagonistas, para que as mudanças de sentido aconteçam no contexto de sua atuação pedagógica. Os professores não podem simplesmente aplicar “teoria” na “prática” e, sim, (re)construir/(re)inventar a prática “com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2014).

Tais percepções são fruto da "reflexão na ação" que o trabalho colaborativo promove nos professores de Educação Física sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000), com as decisões que o grupo de professores é convidado a refletir acerca do cotidiano escolar, na tentativa de conduzir melhor o trabalho pedagógico.

Por isso que se aposta em perspectivas de intervenção pedagógicas similares as de Almeida e Fensterseifer (2014), que mantêm um estreito vínculo entre a teoria e a prática, elaborando, assim, uma prática reflexiva em que os alunos também são partícipes da construção do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

A partir de algumas experiências, se tem realizado, em diferentes contextos, abordagens diferentes sobre o agir e pensar dos elementos da cultura (corporal de movimento), para além das atividades esportivas, como mera reprodução irrefletida de um “fazer”, atendendo ao disposto de que, na recente tradição da Educação Física, foi desafiada a construir um “saber” com esse “fazer” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2014).

Destarte, a prática pedagógica implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre a prática e a teoria, entre liberdade e autoridade (FREIRE, 1992). Nas aulas de Educação Física, os professores devem encontrar essa tensão epistemológica na dinamização dos conteúdos, esse alerta permite um transitar permanente entre a teoria e a prática em um diálogo sensível, não havendo interrupções para adentrar em uma aula teórica e

retornar para uma aula prática. Essa configuração é o contexto da prática pedagógica que promove as práticas corporais autênticas e peculiares da Educação Física escolar.

Portanto, a iniciativa de articular a teoria e a prática pelo saber-fazer parece ser uma consolidação interessante para a pesquisa. Ao longo desse primeiro diálogo com os autores, parece ser uma aposta razoável voltar-se para o saber-fazer e valorizar as experiências corporais.

A relação entre teoria e prática no campo do ensino da Educação Física Escolar, dentre as categorias enunciadas anteriormente, indica um maior interesse da pesquisa por se tratar, possivelmente, da síntese de todas as outras relações entre teoria e prática que exista na Educação Física. A escola acolhe e partilha uma face da Educação Física que, historicamente, separou a teoria da prática, em alguns momentos, privilegiando uma em detrimento da outra. De certa forma, os professores de Educação Física Escolar participam do último estágio do movimento, que envolve a relação entre teoria e a prática.

Por outro lado, a escola pode ser o início da tentativa de aproximação da teoria com a prática, ou seja, a escola pode ser a primeira etapa da mudança de postura em relação ao saber-fazer e o saber. Considerar os professores como autores de sua própria trajetória e detentores de um fazer exitoso, que deve ser ampliado. A escola pode dar as pistas de uma articulação dialógica entre a teoria e a prática, pouco observada em outras áreas da Educação Física.

Para o próximo capítulo, que continua a tratar sobre teoria e prática na Educação Física, foi estabelecido um levantamento nos principais periódicos da área na busca dos descritores “teoria e prática” e “práxis”, para analisar como vem sendo tratada a articulação entre teoria e a prática na produção do conhecimento em Educação Física nos últimos dez anos (2005-2015). A opção pela última década de produção do conhecimento acadêmico se justifica na intenção de perceber as rupturas teóricas; o que antes era discutido e atualmente não se aborda com a mesma frequência; ponderar os comportamentos; entender como a área vem se posicionando sobre as discussões no campo da teoria da prática da Educação Física; e, ainda, as tendências mais atuais acerca das questões afetas à teoria e à prática do ensino da Educação Física.

4 RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA, UM ESTADO DA ARTE DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2005-2015)

Nos últimos dez anos, a discussão sobre a teoria e a prática na Educação Física não se encerrou; imagina-se que essa temática não se esgota facilmente, por se tratar das possibilidades do campo do conhecimento, seja ele acessado na universidade ou na escola. Mesmo assim, muito do que vem sendo abordado nos últimos anos não pode ser considerado inédito. Alguns estudos retomam a discussão de apontamentos estipulados no início da década de 1990.

Manoel e Carvalho (2011), analisando a pós-graduação em Educação Física, apresentaram dados relevantes que podem explicar os estudos de Bracht *et al.* (2011), sobre a baixa produção da subárea pedagógica. Os principais achados do trabalho apontam que o quadro docente permanente dos programas de pós-graduação é muito restrito (17% do total). Os projetos de pesquisas não passam de 10%.

Betti, Ferraz e Dantas (2011) observaram que, na subárea pedagógica, a produção do conhecimento sobre a Educação Física escolar se localiza, em boa parte, sobre o Ensino Fundamental, que se destaca pela quantidade de artigos produzidos.

Rufino *et al.* (2016), estudando especificamente o Ensino Médio, observaram que os periódicos da área, em dez anos (2001-2011), produziram somente 1,97% de trabalhos para essa etapa da Educação Básica. Sendo que a maior parte dessa produção está voltada para a formação profissional.

Dessa forma, se faz necessário mapear o contexto bibliográfico dessa produção de conhecimento sobre a relação entre a teoria e a prática na Educação Física. Optou-se em realizar um estado da arte em âmbito nacional sobre a temática teoria e prática do ensino da Educação Física. Sendo assim, para esse estudo elegeu-se uma revisão sistemático que contemplasse as seguintes indagações: o que tem sido produzido sobre a relação teoria e prática na Educação Física?; essa produção tem contemplado a relação teoria e prática no ensino da Educação Física?

Para tanto, a intenção dessa investigação foi apresentar o estado da arte da relação entre a teoria e a prática na Educação Física nos últimos dez anos (2005-

2015), a partir de cinco periódicos nacionais, com vistas à caracterização da produção do conhecimento, bem como a identificação e a presença desta relação no ensino da Educação Física.

Os procedimentos metodológicos adotados para esse estudo de revisão sistemática foram pautados em Petticrew e Roberts (2006), como um método rigoroso de mapeamento da produção relevante sobre determinado tema e um meio de contribuição para respostas e perguntas sobre o que funciona e não funciona. Nesse sentido, este estudo buscou, a partir das pesquisas individuais identificadas, contribuir para uma visão do panorama existente sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física entre a década dos anos de 2005 até 2015.

Inicialmente, foi elaborada a ficha de pesquisa para uma revisão sistemática, seguindo as sugestões de Saur-Amaral (2011), que ajuda a estruturar os percursos do estado da arte sobre a temática aprofundada. Nesse caso específico, a organização foi pautada nos seguintes aspectos: definição do objetivo de estudo; equações da pesquisa; critério de inclusão e exclusão; e resultados da pesquisa e filtragem dos resultados. Para ilustrar essa estrutura, apresenta-se o quadro abaixo.

QUADRO 12 – Ficha de pesquisa da revisão sistemática.

| CONTEÚDO | EXPLICAÇÃO |
|------------------------|---|
| Objetivo da pesquisa | Apresentar o estado da arte da relação entre a teoria e a prática na Educação Física nos últimos dez anos (2005-2015), a partir de cinco periódicos nacionais, com vistas à caracterização e categorização da produção do conhecimento, bem como a identificação e presença da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física. |
| Âmbito da pesquisa | Optou-se pelas revistas: <i>Movimento</i> (25 artigos); <i>Motriz</i> (14 artigos); <i>Revista Brasileira de Educação Física e Esportes</i> (14 artigos); <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> (13 artigos); e <i>Revista da Educação Física</i> (UEM) (14 artigos), por seu fator de impacto nas discussões atual da área. O recorte temporal foi de uma década, compreendendo os anos de 2005 até 2015, sendo investigadas todas as edições publicadas até o primeiro semestre de 2015. |
| Equações da pesquisa | A estratégia de investigação e levantamento de busca foi dos seguintes descritores: “Teoria e prática” e “práxis”. |
| Critérios de inclusão | Somente foram considerados artigos completos disponibilizado nas cinco revistas investigadas. Foram aceitos estudos que se enquadravam nas quatro categorias sobre a relação entre a teoria e a prática definidas a priori: 1 – Articulação entre teoria e prática no Currículo e na Formação; 2 – Articulação entre teoria e prática na Pesquisa; 3 – Articulação entre teoria e prática no Ensino. |
| Critérios de exclusão | Artigos publicados em livros; artigos sem texto original; conferências etc.; artigos não relacionados com o tema da pesquisa; artigos escritos em outras linguas que não o português ou o espanhol. |
| Resultados da pesquisa | Total de artigos analisados: 2774. Artigos que citam teoria e prática ou práxis: 80. |

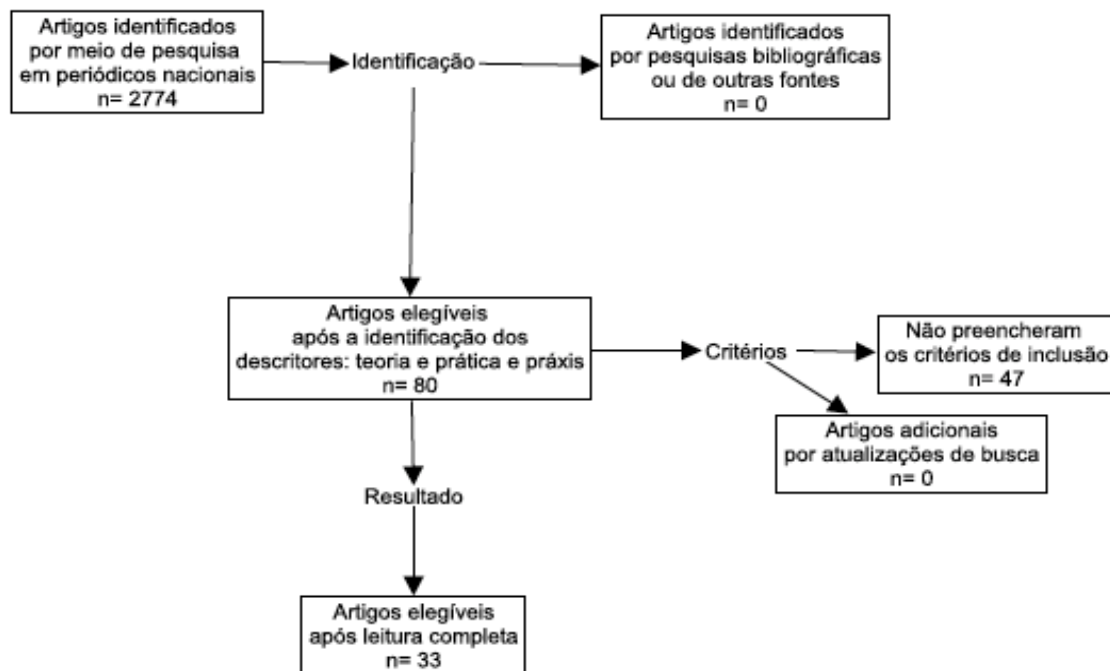
Fonte: Elaborado pelo autor.

Além da ficha de pesquisa, a revisão sistemática foi planejada com referência nas diretrizes desenvolvidas pelo *Centre for Reviews and Dissemination* (CRD), em que a lógica da revisão está empreendida em quatro fases distintas, as quais serão descritas a seguir.

A 1ª fase, estratégia de busca e identificação dos estudos, foi realizada somente por um pesquisador. Foram utilizados termos de pesquisa amplos, para maximizar a maior identificação de estudos relacionados à dinâmica entre a teoria e a prática na Educação Física. As palavras teoria e prática têm um caráter polissêmico nos estudos acadêmicos, tendo em vista que outras composições são vinculadas à teoria ou à prática. Como exemplo, citam-se alguns termos que apareceram na investigação. Para a palavra “prática”, surgiram: prática pedagógica; prática de ensino; prática educativa; prática docente; prática corporal; prática motora; prática avaliativa; e prática social. Sobre o termo “teoria”, surgiram: teorias pedagógicas; teorias da aprendizagem; teorias do conhecimento; teoria educacional; e teorias do movimento.

A 2ª fase foi a seleção de estudos; essa etapa continuou sendo realizado por um único pesquisador. A seleção de estudos ocorreu, inicialmente, pelas seguintes estratégias: 1 – fazer o *download* de todos os artigos completos; 2 – buscar os descritores, utilizando o recurso de busca do próprio programa de edição de PDF em todo o corpo do texto; 3 – separar os artigos que apresentavam os descritores desse estudo (mesmo que o termo aparecesse uma única vez no texto, o artigo era selecionado para leitura posterior); 4 – identificar, dentre os artigos selecionados, os que discutiam a teoria e a prática na Educação Física escolar. Após a identificação dos artigos, adotaram-se os seguintes passos ou fases: a) leitura e fichamento dos artigos que estudavam a teoria e a prática na Educação Física Escolar; b) identificação inicial das categorias que apresentavam elementos relacionados com a temática teoria e prática na Educação Física Escolar e que propiciavam defini-la, caracterizá-la e fundamentá-la; c) agrupamento dos diferentes artigos estudados às categorias correspondentes e definidas a priori. As categorias definidas a partir da leitura das cinco revistas foram as seguintes para a teoria e a prática: 1 – articulação entre teoria e prática no Currículo e na Formação; 2 – articulação entre teoria e prática na Pesquisa; 3 – articulação entre teoria e prática no Ensino.

FIGURA 1 – Processo de revisão sistemática.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A 3ª fase tratou da extração de dados e avaliação da qualidade; a partir de cada estudo incluído, os dados sobre o ano de publicação, autor, título, periódico, amostra, metodologia, instrumentos de coletas, objetivo e principais resultados (Quadro 13).

QUADRO 13 – Quantificação do fluxo e do volume da produção de conhecimento de artigos sobre a relação entre a teoria e prática na Educação Física.

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | QUANTIDADE | % |
|--------------------|--|------------|---------|
| Anos de publicação | Descritores teoria e prática e práxis nas revistas: <i>Movimento, Motriz, Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista da Educação Física (UEM).</i> | 2005 | 1 3 |
| | | 2006 | 0 0 |
| | | 2007 | 7 21 |
| | | 2008 | 3 9 |
| | | 2009 | 4 12 |
| | | 2010 | 7 21 |
| | | 2011 | 2 6 |
| | | 2012 | 1 3 |
| | | 2013 | 2 6 |
| | | 2014 | 5 16 |
| 2015 | 1 3 | | |
| TOTAL | 5 revistas | 10 anos | 33 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a produção do conhecimento sobre a relação entre a teoria e a prática na Educação Física apresentou anos com produção expressiva e outros com uma produção pequena. No ano de 2007, uma edição específica da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE) teve como temática a didática na

Educação Física. Vários artigos publicados nessa edição tiveram como foco a discussão entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física. No ano de 2010, aconteceu um debate sobre a teoria e a prática nos periódicos nacionais, mas não houve uma chamada pública para discutir essa temática específica. Vários artigos foram tratando o tema em dimensões distintas.

É possível identificar que o período entre os anos de 2007 até 2011 foi considerado relevante para abordar a teoria e a prática na Educação Física, pois vários dos estudos coletados nessa revisão sistemática estão demarcados nesse período. Entretanto, nos últimos anos, a discussão vem diminuindo, e deve-se ficar atento para esse aspecto, tendo em vista que os problemas da falta de relação entre a teoria e a prática não foram esgotados.

No quadro a seguir será apresentada a perspectiva metodológica identificada na produção do conhecimento acerca da relação entre a teoria e a prática. A relevância de perceber os métodos e os procedimentos científicos se justifica na compreensão de como a área se comporta. Por exemplo, se a natureza dos estudos apresentam em sua maioria um caráter de fundamentação, diagnóstico-descritivo ou intervenção (BRACHT *et al.*, 2011).

QUADRO 14 – Caracterização metodológica dos artigos.

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | QUANTIDADE | % |
|-------------------|--|------------|-------------|
| Tipos de pesquisa | Descritivo | 8 | 24,5 |
| | Não descreve a metodologia | 3 | 9 |
| | Revisão bibliográfica | 8 | 24,5 |
| | Estudo de caso | 6 | 18 |
| | História de vida e autobiografia | 3 | 9 |
| | Experimental e não experimental | 2 | 6 |
| | Documental | 3 | 9 |
| | Total | | 33 |
| Instrumentos | Não descreve os instrumentos | 3 | 9 |
| | Revisão bibliográfica | 8 | 24,5 |
| | Entrevista | 8 | 24,5 |
| | Análise documental e entrevista | 2 | 6 |
| | Testes físicos e prova teórica | 1 | 3 |
| | Análise documental | 3 | 9 |
| | Narrativa autobiográfica | 3 | 9 |
| | Questionário e entrevista | 1 | 3 |
| | Pesquisa documental, observação e entrevista | 1 | 3 |
| | Entrevista e questionário | 3 | 9 |
| Total | | 33 | 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre os aspectos metodológicos dos estudos analisados, observa-se uma força nos estudos de natureza qualitativa, pois todos os textos analisados seguiram a perspectiva qualitativa. As abordagens ou tipos de estudos foram em maior

proporção os de caráter descritivo e de revisão bibliográfica, um resultado de 50% do total dos estudos. Para os instrumentos de estudo, o destaque vai para a técnica de entrevista, que sendo utilizada sozinha ou com outros instrumentos no mesmo estudo, foi a técnica que transpareceu ser mais recorrente para tratar da relação entre a teoria e a prática na Educação Física.

Seguindo a classificação de Bracht *et al.*, (2011), 55% dos estudos são de natureza diagnóstica-descritiva, geralmente são pesquisas empíricas e/ou relatos de experiência. Já os estudos de fundamentação que buscam lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada área da Educação Física, a quantidade de pesquisas que surgiu foi de 33% do total. Estudos de intervenção, que abordam questões afetas à ação pedagógica propriamente, dita apresentaram uma margem de somente 3% do todo. Alguns estudos não apresentaram de forma clara e objetiva seus procedimentos investigativos, sendo categorizados como estudos que não descrevem a metodologia, totalizando 9%.

A 4ª fase, síntese e análise dos dados, foi a última fase, que consistiu no tratamento dos resultados, a fim de que fossem significativos e válidos para as inferências e interpretações do pesquisador, conforme foi realizada com base na técnica de análise temática para determinação de categorias (MINAYO, 2013). Esta técnica favoreceu a organização e descrição dos eventos encontrados nas categorias temáticas propostas.

Este estudo analisou um total de 2774 artigos publicados no período de 2005 a 2015 nos cinco periódicos. Deste total analisado, identificou-se que 80 artigos citam o termo teoria e prática, práxis, ou ambos, em seus escritos, o que indica 2,8% do total de artigos. Percebe-se que a articulação entre a teoria e a prática da Educação Física é um assunto que tem pouco espaço no âmbito da pesquisa científica e da produção de conhecimento, embora se constate a recorrência da palavra em áreas de estudo diversificadas, que não somente a da Educação Física Escolar. Para ilustrar esse primeiro levantamento, apresenta-se uma tabela que clarifica os achados desse estudo de revisão sistemática sobre a relação entre teoria e prática na Educação Física.

Tabela 1 – Quantidade de artigos por periódicos da temática teoria e prática e práxis no período de 2005-2015.

| Descritor | Periódicos | | | | |
|------------------|------------|--------|------|-------|--------|
| | MOVIMENTO | MOTRIZ | RBCE | RBEFE | EF UEM |
| Teoria e prática | 19 | 11 | 10 | 10 | 11 |
| Práxis | 6 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Total de artigos | 25 | 14 | 14 | 13 | 14 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tomando como referência as três categorias que envolvem a articulação entre a teoria e a prática na Educação Física identificadas no estudo previamente, no mapeamento (currículo e formação; pesquisa; ensino), indica-se como essas temáticas surgiram no levantamento dos artigos por revista nos últimos dez anos. Deve-se ressaltar que outros artigos discutem essas temáticas nesse recorte temporal; pode-se até argumentar que esses outros artigos discutem até com maior articulação. Esse mapeamento é dedicado aos artigos que, em algum momento do texto, citaram os termos “teoria e prática”, ou “práxis”.

Outro aspecto peculiar a essa análise é sobre os artigos definidos em cada categoria, que não necessariamente tratavam exclusivamente de uma dimensão da teoria e da prática, como exemplo, os artigos que pesquisavam a formação inicial, que, em várias passagens do texto, citavam a fragmentação entre teoria e prática na formação continuada de professores, mesmo assim, a predominância e o objetivo do estudo foram designados para a formação inicial.

Sendo assim, só foram contabilizados os artigos que mobilizavam pesquisas nessas áreas estudadas pela relação entre a teoria e a prática (currículo e formação; pesquisa; ensino), reduzindo para um total de 33 artigos; da amostragem geral, esse número significa 1,1%. Alguns artigos separados na primeira coleta para análise citavam os descritores do estudo, mas não discutiam a articulação entre a teoria e a prática como objeto principal. Como já mencionado anteriormente, existe uma polissemia dos termos teoria e prática – como também da palavra práxis – na produção acadêmica.

Para demonstrar como se organizou os 33 artigos em cada categoria da relação entre teoria e prática por revista, indica-se a seguinte tabela, com o intuito de configurar melhor como vem sendo abordada essa temática nos últimos dez anos na área de Educação Física.

Tabela 2 – Classificação dos artigos por periódicos de acordo com as temáticas da relação entre teoria e prática no período de 2005-2015

| Classificação | Periódicos | | | | |
|----------------------|------------|--------|------|--------|--------|
| | MOVIMENTO | MOTRIZ | RBCE | REBEFE | EF UEM |
| Currículo e Formação | 4 | 6 | 0 | 4 | 2 |
| Pesquisa | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Ensino | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O levantamento dos artigos nos últimos dez anos indica achados interessantes para a relação entre a teoria e a prática na área de Educação Física. É possível identificar a significativa contribuição da *Revista Movimento* para a discussão sobre a dinâmica entre a teoria e a prática nessa área. Do total de 33 artigos analisados, 9 foram publicados na referida revista, ou seja, 28% dos artigos, seguido de perto pelas revistas REBEFE com 24% das publicações levantadas, e Motriz com 21% das produções estudadas.

As categorias que estudam a relação entre a teoria e a prática no currículo e formação de professores e no ensino da Educação Física foram as mais recorrentes, com dezesseis artigos para a primeira categoria, gerando um total de 48% dos estudos separados na pesquisa, e quatorze para a segunda categoria, indicando uma margem de 42% das pesquisas observadas.

Um dado interessante é observar a predominância na discussão sobre algumas categorias por Revistas, como exemplo, o interesse das revistas Movimento, REBEFE e Motriz pela relação entre teoria e prática no currículo e formação de professores. Para a dinâmica entre a teoria e a prática no campo do ensino os destaques são para as *Revistas Movimento* e *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*.

A síntese dos pontos relevantes identificados nos artigos por cada categoria contribuiu para a justificativa do presente estudo. Como já citado em outra parte do texto, a discussão sobre teoria e prática não é recente na Educação Física, mas o cenário vem apontando novos elementos para esse contexto, mantendo a continuidade do debate qualificado, que será descrito nos próximos pontos.

4.1 Achados sobre a relação entre teoria e prática no currículo e formação de professores em Educação Física

No contexto da relação entre teoria e prática com foco no currículo e na formação de professores, existem três grandes eixos apresentados pelos artigos. O primeiro discute a formação inicial e o currículo propriamente dito. O segundo eixo relata sobre a legislação da formação inicial e o papel do Estágio Curricular Supervisionado e seus impactos na relação entre a teoria e a prática. O terceiro eixo discorre sobre a relação entre teoria e prática na formação docente e como esse se envolve no debate sobre articular uma teoria (formação) para uma prática (escola).

No primeiro eixo, a maior parte dos estudos analisados teve no currículo da formação inicial seu foco de pesquisa, citando os trabalhos de Rodrigues e Darido, (2008); Silva (2008); Hunger *et al.* (2009); Antunes e Dantas (2010); Carmo Júnior (2010); Hunger e Rossi (2010), demonstrando um reconhecimento da academia sobre a relação inconstante entre a teoria e a prática no currículo da formação inicial em Educação Física.

Rodrigues e Darido (2008) retomaram a discussão sobre os interesses e desdobramentos do currículo da formação inicial, relatando que, sobretudo nas universidades públicas, foi valorizado um currículo científico baseado no aprender a ensinar subsidiado pelos conhecimentos das subdisciplinas da Educação Física, tais como: Aprendizagem Motora; Fisiologia; Biomecânica; além de abrir espaço para disciplinas como História; Filosofia; Sociologia; entre outras. O currículo científico, embora tenha provocado mudanças substanciais na Educação Física brasileira – como o enfraquecimento do currículo tradicional esportivo, a transferência dos conhecimentos advindos das ciências e da filosofia para o âmbito da prática dos professores –, ainda esbarra em inúmeras limitações. O contexto de trabalho do professor apresenta um grau de incertezas e de complexidade bastante diferenciado em relação à prática docente na escola.

Outro estudo sobre a formação inicial em Educação Física relatou a disputa de poder acerca do objeto de estudo que deveria ser aprofundado na graduação. Para Antunes e Dantas (2010), historicamente, a Educação Física esteve às voltas com a dicotomia entre teoria e prática no campo dos saberes profissionais. De um lado, havia os defensores de que a essência da intervenção profissional é prover

experiências de movimento corporal, predominantemente em contextos esportivos e de ginástica. Do outro, aqueles que veem como sentido da intervenção profissional a transmissão de conhecimentos produzidos pela área de conhecimento da Educação Física.

Adeptos da primeira posição têm sustentando que práticas corporais historicamente sistematizadas pelos profissionais teriam um efeito formativo nos alunos. Por exemplo, na prática esportiva “*fair-play*”, julga-se possível desenvolver aspectos éticos e morais. Já por meio da ginástica, com seus movimentos simétricos, lineares e harmônicos, esperava-se contribuir para a formação de um jovem individual e socialmente responsável. Há um consenso de que essa concepção predominou nos currículos dos cursos de preparação profissional em Educação Física até o final dos anos de 1980 e, provavelmente, ainda persiste como prática profissional (ANTUNES; DANTAS, 2010).

Já os adeptos da segunda posição percebem a Educação Física como um corpo de conhecimento produzido sobre um objeto particular (movimento humano; atividade física; exercício; esporte; motricidade; cultura corporal etc.), por meio das diversas disciplinas que compõem a área de conhecimento da Educação Física, para fins de intervenção profissional (ANTUNES; DANTAS, 2010).

Na mesma linha do estudo anterior, sobre a relação entre a teoria e a prática na formação inicial e seus desdobramentos para com o saber que a Educação Física deve compartilhar na graduação, o estudo de Carmo Júnior (2010) comenta que é possível pensar que a relação teoria-prática parece limitar-se à questão do aspecto físico, com bases técnico-científicas; e que nem sempre se formam conceitos diretamente observáveis nas disciplinas consideradas bases, tais como: Aprendizagem motora, Fisiologia, Biomecânica, das quais derivam todas as outras que completam o conteúdo geral (CARMO JÚNIOR, 2010).

O currículo da formação inicial também foi o interesse de estudo de Silva (2008), que comentou sobre a prevalência de currículos que dissociam teoria e prática, que supervalorizam os esportes e as técnicas, com deficiência teórica. O contexto atual em que se vive faz aligeirar a formação, fez e faz ampliar excessivamente o número de Instituições de Ensino Superior Privadas no País, que, como tal, concorrem livremente no mercado, vendendo um produto, com objetivo de obtenção de lucro.

Um estudo interessante, que observou o tratamento do conhecimento sobre o corpo no currículo da formação inicial, identificou que a Educação Física refletiu uma visão de ciência positivista e de currículo fragmentado no conjunto das disciplinas da grade curricular. Em se tratando da questão conceitual de corpo, observou-se a preponderância das ciências biológicas em detrimento dos conhecimentos socioculturais, filosóficos e históricos na formação acadêmica. Constatou-se que o corpo estudado, de modo fragmentado, consubstancia o pensamento hegemônico na área e que, na realidade atual, não se tem a compreensão de que corpos expressam configurações sociais (HUNGER *et al.*, 2009).

A fragmentação do currículo na formação inicial é assunto da pesquisa de Hunger e Rossi (2010), que consideram que não é difícil certificar que alunos e docentes universitários, ao conceituarem corpo, movimento humano, Educação Física, comprovam o pensar científico fragmentado e, assim, evidencia-se a hipótese de que uma Concepção de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) nem sempre é construído e/ou aplicado coletivamente. Portanto, desrespeitando um dos principais princípios ao se construir um PPC. É necessário consenso na aplicabilidade curricular com referência às concepções de sociedade e à profissão Educação Física.

O segundo eixo versa sobre a legislação da formação de professores, como também o papel do Estágio Curricular Supervisionado e seu papel na relação entre teoria e prática. A Educação Física incorporou estas novas medidas com a Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004), dando um novo olhar à área (área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano), com ênfase na prática pedagógica que deve constituir em todo o currículo de formação e organizando-o em eixos, na qual a formação do professor e do graduado vai programar a ideia de teoria e prática (FUZIL; SOUZA NETO; BENITES, 2009).

Nesse sentido, os estágios curriculares podem ser entendidos como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática na formação de professores, exigindo, por um lado, uma revisão dos formatos, de modo a garantir o tempo e as condições para o contato dos estudantes com os professores das escolas (IZA; SOUZA NETO, 2015).

Os futuros professores, quando se deparam com esta situação escolar, o Estágio Supervisionado Curricular, tendem a suscitar discussões em relação a certo distanciamento entre a formação inicial (“teoria”) e a intervenção pedagógica (“prática”). Ao perceberem as convergências e divergências entre estes contextos, eles acabam por ir buscar outras fontes e outras referências que sirvam de suporte para sua atuação. A confluência destes diversos saberes possibilita constituir a sua ação docente, o seu saber-fazer e saber-ser-professor. Esta estruturação docente permite que os futuros professores almejem responder às adversidades que surgem no cotidiano escolar (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011).

Nessa direção, é oportuno asseverar a necessidade de promover projetos de estágio, nos quais ocorra a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a formação de professores responsáveis pelos estágios curriculares; a integração entre a universidade e a escola; e as relações entre teoria e prática (IZA; SOUZA NETO, 2015).

O terceiro eixo discorre sobre a relação entre teoria e prática na formação docente e se envolve no debate sobre como articular uma teoria (formação) para uma prática (escola). Não se pretende fazer afirmações categóricas de que esse é o único caminho possível para se chegar a uma mudança significativa nas práticas dos professores, porém, acredita-se que o estreito vínculo entre teoria e prática, materializado na relação entre a formação inicial e a vida nas escolas, pode auxiliar no processo de constituição desses futuros professores, contribuindo, assim, para que estes possam atuar refletindo sobre o seu fazer diário, (re)significando, transformando, interpretando e compreendendo as diferentes situações que se apresentam em seu contexto de trabalho (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007).

Esse distanciamento entre a Universidade e a Escola foi identificado por Folle e Nascimento (2010), que apontam o déficit na relação entre a teoria e a prática, a distância entre as experiências vividas na Universidade e a realidade das escolas, principalmente os estágios curriculares que eram realizados em locais muito diferentes da maioria das escolas públicas. Além disso, assinala um déficit no papel da Universidade no processo de indução profissional dos docentes por ela formados, tanto em termos de respaldo dentro das Secretarias de Educação quanto de defesa do trabalho docente (remuneração e reivindicações de classe).

O estudo de Folle e Nascimento (2010) considera que a formação inicial desses docentes, ao mesmo tempo em que oportunizou experiências positivas diversificadas, possibilitou vivências negativas muito similares, destacando-se a distância entre suas experiências formativas e a realidade das escolas públicas. A continuidade do percurso formativo foi concretizada por meio de cursos de pós-graduação em nível de especialização, bem como por meio de cursos de capacitação profissional, apesar da falta de auxílio junto à Secretaria de Educação.

Por esta razão, Marques e Morschbacher (2013) recomendam que, contrariamente ao "esvaziamento teórico" e/ou ao "praticismo inconsequente", apresentados como tendências na formação de professores de Educação Física e legitimados, inclusive, pelos próprios ordenamentos legais, saliente-se aqui a importância da articulação entre a teoria e a prática. Trata-se de conferir a premissa apresentada a partir da qual se concebe que a teoria sustenta a prática pedagógica e que esta, por sua vez, sustenta e possibilita o avanço da teoria. Além do fato de que a cisão dessas duas "dimensões" tende ora ao teorismo, ora ao praticismo (MARQUES; MORSCHBACHER, 2013; BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

Para ressaltar como a relação entre teoria e a prática na formação de professores é considerada um tema conflituoso, observa-se o trabalho de Correia e Ferraz (2010), que analisou as respostas dos professores com relação ao que consideraram como falha mais relevante no processo de formação acadêmica, nas quais 42% relatou a falta de conhecimento prático. Somando-se a este fato, para 67% dos professores, o mais importante em um curso de graduação em Educação Física é que se relacione a teoria e a prática. Ao responderem se o curso de Educação Física que realizaram integrou teoria e prática, 40% alegaram que "não"; 40% declararam que "em parte", e somente 20% respondeu que "houve" esta integração.

Um estudo interessante no campo da formação docente foi indicado por Ramos, Graça e Nascimento (2008), ao articular a teoria e a prática na formação de professores utilizando o conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* – PCK), que pode ser considerado um tipo de conhecimento do professor que faz a interligação entre um conhecimento formal sobre o ensino, elaborado e validado a partir de pesquisas universitárias convencionais, e um conhecimento de natureza prática, desenvolvido pelo professor através da

experiência do trabalho docente. A questão que ainda permanece é se o PCK é um conhecimento mais formal ou mais prático, ou, ainda, se é a combinação de ambos. Na medida em que o PCK se torna um conhecimento especializado do conteúdo, permite que a dicotomia entre teoria e prática diminua, assim como minimize a distância entre os campos da investigação e da intervenção profissional e, desse modo, as preocupações possam transitar numa mesma esfera.

A análise dessa categoria aponta que a formação inicial em Educação Física expressa uma amplitude de conhecimentos que agrega o corpo teórico da profissão. Esses conhecimentos disputam espaço do poder acadêmico e na hierarquia do currículo da formação inicial que, ao invés de ser complementares, se tornam dissonantes, seja para o bacharelado ou para a licenciatura. As pesquisas destacam o papel do Estágio Curricular Supervisionado na relação entre a teoria e a prática. Em contrapartida, vários estudos criticam o distanciamento da formação inicial da realidade profissional.

4.2 Achados sobre a relação entre a teoria e a prática na pesquisa em Educação Física

Algumas Revistas já colocaram como tema de edição a relação entre teoria e prática. Dessa forma, alguns textos são encontrados em uma mesma edição que trata dessa temática. Como citam Ferreira Neto *et al.* (2014), de um universo de cinco textos, três procuraram refletir sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino e suas implicações para a Educação Física escolar. É importante ressaltar que esses três trabalhos estão presentes na edição de número 8 da revista *Motrivivência*, publicado em 1995, que teve como temática “Educação Física: teoria e prática”.

No entanto, não há como analisar a relação entre a teoria e a prática no campo da pesquisa em Educação Física sem alertar para o distanciamento das produções acadêmicas da realidade profissional, incluindo a escola. Várias hipóteses podem ser consideradas para esse descompasso entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar. Uma delas é ponderar a produção acadêmica como pouco realista, como obra desconectada dos obstáculos objetivos encontrados nas escolas e insensível às dificuldades inerentes ao exercício pedagógico. Nessa

hipótese, os autores críticos, “encastelados” em suas universidades, estariam produzindo leituras e releituras contínuas de um mundo pedagógico efetivamente inexistente. Ou seja, na prática, a teoria seria outra (EUZEBIO; ORTIGARA, 2011).

Fensterseifer (2009) alerta para esse distanciamento, que pode ser um desdobramento do amadurecimento tardio da Educação Física para a pesquisa. A teoria e, por decorrência, a pesquisa não eram decididamente “a nossa praia”, o que obviamente significava uma total ausência de reflexões epistemológicas, pois estas só cabem onde há pretensão de produção de saberes, algo que, no caso da Educação Física, é extremamente recente, se se tomar por referência os programas de pós-graduações *stricto sensu*. Lembrando, os primeiros cursos de mestrado datam de 1977 e de doutorado, de 1989.

Não bastasse isto tudo, a produção do conhecimento caracterizou-se por um grande distanciamento entre aqueles que se lançaram à pesquisa – os chamados teóricos – e os que se mantiveram no cotidiano da prática profissional – os chamados práticos. Esse quadro foi agravado pelo fato de que, nesse período, o ensino superior estava em franca expansão, absorvendo os quadros formados na pós-graduação (FENSTERSEIFER, 2009).

Esse tipo de análise deve ser enfrentada e aprofundada por diferentes pontos de vistas. Os professores de Educação Física Escolar têm dificuldades tanto de fazer pesquisa, como também de acessar as pesquisas produzidas. Fruto desse distanciamento na formação inicial e da própria produção para a pesquisa. Porém, não é justo colocar os pesquisadores como “vilões” ou desconhecedores da realidade, até pelo fato de os mesmos terem atravessado o mesmo caminho da formação limitada para a pesquisa.

O indicado para esse caso é redimensionar a pesquisa; na escola, os professores devem fazer de sua atuação um espaço para a inquietude investigativa, mesmo sabendo que isso não é fácil para as condições objetivas que cercam os professores de Educação Física. Para as pesquisas em geral, não é coerente fazer pesquisa para si, ou para a academia, deve-se fazer pesquisa para o outro social, e esse outro social podem ser estudantes em formação inicial, professores de Educação Física escolar e Doutorandos de Pós-graduação.

4.3 Achados sobre a relação entre teoria e prática no ensino da Educação Física

A relação entre a teoria e a prática no ensino é o objeto de estudo dessa presente pesquisa, por este motivo, adotou-se uma atenção maior para as considerações advindas dos artigos enquadrados nessa categoria. Ao todo, os artigos categorizados tratam três grandes eixos do ensino e sua articulação com a teoria e a prática na área de Educação Física. Vale destacar que o primeiro eixo aborda o currículo, mas, diferente do subitem anterior, o currículo observado nesses estudos são da Educação Física escolar. Por isso, alocamos na mesma categoria da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física.

O primeiro eixo trata do currículo da Educação Física escolar e a articulação entre a teoria e a prática; utilizam-se os estudos de Souza Júnior (2007) e Melo e Ferraz (2007). No trabalho de Souza Júnior (2007), observou-se um distanciamento entre a proposta curricular escrita pelos professores e a proposta curricular discursada. Alertando que, no caso da Educação Física, evidencia-se uma ambiguidade entre a teoria e a prática curricular, pois, na proposta pedagógica específica dessa disciplina, os professores pesquisados optaram pela perspectiva crítico-emancipatória e não pela crítico-superadora, como indica o discurso de uma professora. Apesar de ser possível encontrar aproximações entre as duas perspectivas, entre a opção escrita na proposta e as escolhas feitas pela professora, uma ambiguidade está presente.

A distância do currículo escrito para o currículo vivo é uma situação comum para os professores. Em alguns casos, colocam-se no papel os desejos para com a Educação Física, mas essa intencionalidade curricular não ocorre de fato, devido à dificuldade imposta pelas condições objetivas do contexto escolar. O que não se pode é aceitar esse fato e elaborar currículos que não contemplam a realidade da Educação Física escolar.

No estudo de Melo e Ferraz (2007), os resultados apontam que as mudanças curriculares voltadas para o Ensino Médio nem sempre surtem o efeito esperado. É necessário salientar que somente ações em políticas públicas não são suficientes para que aconteçam mudanças, é preciso que a escola crie um espaço para

discussão, no qual todos os professores possam opinar, igualmente, na construção das ações que regulamentarão a escola.

Se realmente a intenção é transformar, reformar o ensino médio, o caminho escolhido está levando a nenhum lugar, pois, para que as mudanças possam acontecer, o professor deve deixar de ser apenas “fantoche” da legislação para se tornar um sujeito atuante na construção do currículo (MELO; FERRAZ, 2007).

Essa ressalva serve para o caso da Educação Física da rede estadual de ensino do Ceará, que vem limitando a autonomia dos professores de Educação Física na realização de suas aulas, definindo que a Educação Física no Ensino Médio deve ter uma significativa parcela teórica. Até que ponto levar a Educação Física para a sala de aula aumenta o saber sobre a cultura corporal?

O segundo eixo aborda o ensino de algum conteúdo da Educação Física e como fazer a interface entre a teoria e a prática, ou experiências de trabalhos que apontem uma dinâmica exitosa entre a teoria e a prática. Os estudos observados foram os de Betti (2005); Ribeiro; Marin (2009); Natali; Müller (2009); Santos; Nista-Piccolo (2011); Carlan; Kunz; Fensterseifer (2012); Cardoso *et al.* (2014); Santos *et al.* (2014); Matos (2014).

Sobre o ensino do esporte e a relação entre teoria e prática, Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012) indicam que, apesar da ideia muito comum de que "ensinar um esporte" é apenas ensinar a praticá-lo, já existe a compreensão e a necessidade de que a teoria/prática esportiva, enquanto parte do conteúdo a ser ensinado na escola, deve ser mediada por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno social.

São necessários ainda muitos avanços teóricos e didático-pedagógicos que contribuam para compreender o esporte num sentido muito além da mera prática, ou seja, como um fenômeno sócio-histórico-cultural em que a Educação Física Escolar produza a aquisição de um saber fazer e um saber sobre esse fazer do esporte (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012).

Uma possibilidade é destacar os diferentes saberes que envolvem os esportes como uma temática da cultura corporal. Os saberes que são produzidos com base na experiência sustentada pelo movimento corporal estão alocados para o eixo dos saberes corporais. Já os relativos às práticas corporais sistematizadas conceitualmente estão alocadas no eixo dos saberes conceituais, um exemplo

desses saberes seria o esporte. Nos saberes corporais estão contemplados o saber praticar e o saber conhecer, enquanto nos saberes conceituais constam os conhecimentos técnicos e os críticos (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012).

Outro estudo sobre o ensino dos esportes e a articulação entre a teoria e a prática, e partindo para diferentes enfoques, é observado em Santos e Nista-Piccolo (2011), ao perceber que o esporte continua sendo tratado de modo seletivo e reducionista. O sistema educacional é o alvo das críticas, pela situação em que se encontram atualmente os professores. Mas a dificuldade em aceitar que é preciso enfrentar novos desafios, mostrar maior interação da teoria com a prática e rever as práticas pedagógicas têm impedido a evolução das aulas de Educação Física na escola. Faltam reflexões que tornem as práticas profissionais mais efetivas no âmbito escolar. Falta compromisso e interesse por parte dos professores em buscarem novas perspectivas de sua atuação, formas diferentes de tratar o esporte, contribuindo com o aspecto educacional dos alunos.

Assim, destaca-se que não existe um entendimento do significado do esporte como um fenômeno sociocultural, trabalhado como um dos conteúdos de um processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física, por parte desses professores (SANTOS; NISTA-PICOLO, 2011).

Para o ensino da temática saúde na Educação Física, utilizam-se os estudos de Cardoso *et al.* (2014), que comentam sobre a existência de uma lacuna entre o que propõe a literatura e o que é feito na prática de propostas que visem trabalhar a promoção da saúde em aulas regulares de Educação Física. Parte-se de procedimentos de ensino que proponham o desenvolvimento de conteúdos pouco abordados na realidade atual da Educação Física, de práticas pedagógicas que considerem a unicidade entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem e que ofereçam práticas corporais que possam modificar a aptidão física relacionada à saúde dos alunos. Além disso, objetiva-se ter impacto para a adoção de um estilo de vida ativo por parte dos mesmos.

Destarte, se deve fazer menção à importância da união entre teoria e prática nas aulas. A Educação Física, espaço na escola dedicado ao aprendizado de diferentes práticas corporais, não pode oferecer aos alunos atividades desprendidas dos pressupostos teóricos (CARDOSO *et al.*, 2014).

Uma proposta de ensinar Educação Física relacionando a teoria e a prática é oportunizar o levantamento de temas geradores, proposta similar aos pressupostos de Paulo Freire. Na pesquisa de Ribeiro e Marin (2009), os professores procuram trabalhar os conteúdos específicos de cada disciplina através dos temas geradores, relacionando-os com a experiência dos acampados, enfocando a valorização e o cuidado com a terra. Acenam, no entanto, certa dificuldade na concretização desse processo. A dificuldade é, em parte, oriunda da formação dos educadores que, em geral, ou são leigos ou estão iniciando os cursos de formação (Magistério e Licenciatura do Campo). Todavia, apesar dessas limitações, buscam melhorar sua qualificação, por meio de frequentes discussões em grupo, nas quais compartilham aquilo que sabem, auxiliando-se mutuamente, do estudo dos materiais sobre educação do Movimento Sem Terra (MST), de participação em cursos de formação oferecidos pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) ou por instituições de ensino parceiras Universidade de Brasília (UnB) Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Univeridade de Caxias do Sul (UCS) e outras.

Utilizando Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, Natali e Müller (2009) apresentaram uma proposta de experiência com os jogos cooperativos que articula teoria e prática no enfrentamento de valores mantendo uma postura crítica e rigorosa. A concepção de jogos cooperativos do material pesquisado tem um enfoque individualista e acrítico, em sua maioria, que pode vir a reforçar a exclusão e a exploração. Por outro lado, acredita-se que os jogos cooperativos norteados pelos princípios voltados para a participação, o respeito, a realidade em movimento, a práxis, a persistência e o compromisso político, bem como a ação educativa na perspectiva crítica, em que a teoria e a prática dialoguem constantemente, podem se opor à concepção estudada, contribuindo, assim, modesta, mas firmemente, para a realização do sonho da justiça social.

Postura similar, de relacionar a teoria e a prática com criticidade no ensino do jogo, foi encontrado nos estudos de Santos *et al.* (2014), ao pontuar que o ato de brincar na escola da mesma maneira como se faz na rua promove uma provocação para a reflexão sobre o processo de apropriações e ressignificações das práticas corporais como conteúdos de ensino. Como os alunos salientam, não basta reproduzir os saberes locais, mesmo sabendo que reconhecê-los se faz importante; é preciso provocar novas leituras e práticas em um movimento de ação-reflexão-

ação, ampliando os conhecimentos que os alunos possuem sobre os conteúdos. Além disso, parte-se das práticas para, em diálogo com elas, produzir novas leituras culturais, sociais, políticas e históricas sobre essas mesmas práticas.

Mesmo analisando estratégias pertinentes na relação entre a teoria e a prática no ensino de alguns conteúdos da Educação Física, ainda não se pode considerar de fácil manipulação a dinâmica entre a teoria e a prática. É possível até concordar que já se identificam saídas para um saber-fazer contextualizado da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

Os caminhos e aspectos que até agora tendem a ajudar a pensar na temática são: valorizar os saberes corporais; reconhecer os saberes sobre esse fazer corporal; oferecer situações de ensino e aprendizagens articuladas entre ação-reflexão-ação; trabalhar com a experiência corporal; promover uma postura crítica na relação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, se aposta em estudos que confirmam que o saber da Educação Física se encontra na experiência corporal e na aquisição desse corpo consciente, a vivência prática é um elemento bastante valioso para a Educação Física. A prática (saber-fazer) passaria a se configurar como possibilidade de mediação entre a matriz científica e a matriz pedagógica, que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física, entre a teoria e a prática, entre o fazer corporal e o saber sobre esse fazer (BETTI, 2005; MATOS, 2014).

O terceiro eixo da relação entre a teoria e a prática no ensino aborda o distanciamento da teoria para a prática no tratamento pedagógico da Educação Física, apontados nos estudos de Caparróz e Bracht (2007), Silva *et al.* (2007), Machado *et al.* (2010) e Matos (2014). Destaca-se que esse aparente distanciamento é foco fundante do presente estudo.

Parece haver a compreensão (por parte da escola e do professor) de que a teoria, na Educação Física, corresponde àqueles momentos de ensino das regras em sala de aula, utilizando quadro de giz ou recursos similares, reduzindo o saber conceitual da Educação Física a esses aspectos (MACHADO *et al.*, 2010).

Essa consideração faz muito sentido para o que vem acontecendo com a Educação Física no Estado do Ceará, pois, quando exige do professor a teoria em sala de aula, reduz a visão sobre o compreender a cultura corporal.

Vale ressaltar que essa é uma das críticas que os alunos e alunas narram sobre a ação pedagógica que promove a dicotomia do aprendizado em teoria (ensino das regras) e prática (vivência do esporte). Assim, levar a Educação Física que, no período de ensino anterior, era sinônimo de diversão e movimento livre, para o ambiente da sala de aula, no qual os alunos são orientados a ter um comportamento restritivo e disciplinado, gera um estranhamento e rejeição por parte deles, em virtude de uma aproximação da Educação Física com a lógica das outras disciplinas escolares (SANTOS *et al.*, 2014).

No entanto, não aparenta que no Ensino Médio, por exemplo, ocorra tanta rejeição assim, pelo menos, que leve os professores e escolas a repensar o modelo de Educação Física desenvolvido no Estado do Ceará. Se existe aceitação, tanto por parte dos professores como dos estudantes, o que se pode compreender como negativo? Uma das possíveis respostas é a falta da especificidade da Educação Física ser um componente curricular que experimenta e vivencia as práticas corporais pelo movimentar-se.

Contudo, se a didática da Educação Física quiser superar a mera instrumentalidade, a neutralidade científica e técnica, em busca da explicitação dos seus pressupostos, da contextualização das práticas pedagógicas concretas, do aprofundamento das relações teoria-prática, deverá ter em contas ambas significações e intencionalidades, a partir das vivências dos sujeitos que “Se movimentam” (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007).

A didática “pensada” não pode se contentar em ser um mero acréscimo de conhecimentos científicos que se impõem sobre a didática “vivida”, entendida esta última como a didática vivenciada no cotidiano da prática pedagógica, por professores/as e alunos/as em diversos ambientes pedagógicos. Daí a necessidade de superar a separação entre a “teoria” e a “prática”, entre o “vivido” e o “pensado”, rumo a uma didática da/na Educação Física (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007).

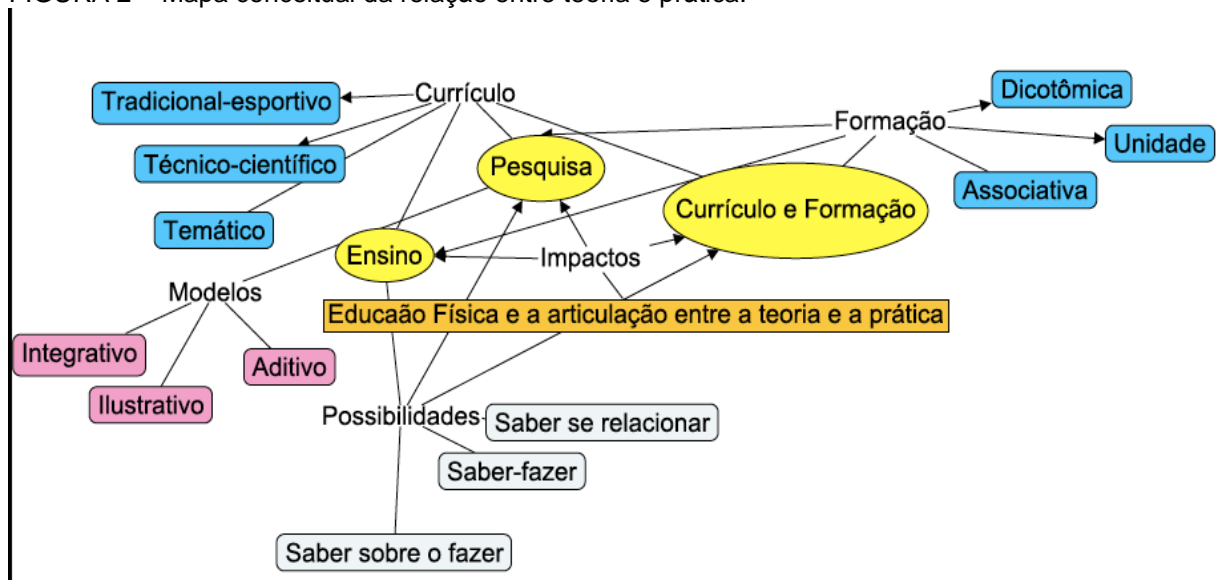
Por mais difícil que seja, é preciso que os professores de Educação Física tomem consciência de que o seu saber-fazer didático-pedagógico não está dado a priori e, sim, em um contínuo processo de (re)construção. Não se pode garantir construir um modo de atuar que seja sempre seguro; a base de modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica do

professor, geralmente leva à cristalização desta e à falta de sentido para ela (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Os estudos representam com clareza a dificuldade que a área apresenta em relacionar a teoria e a prática no ensino da Educação Física escolar. Desde o currículo até o tratamento pedagógico do componente curricular, foram identificados estudos que ensaiam perspectivas metodológicas para avançar na articulação do saber e do saber-fazer, como também se observaram pesquisas que alertam para o distanciamento da teoria (ensinar sobre o fazer) e a prática (ensinar a saber-fazer).

Para ilustrar a complexidade de investigar a relação entre a teoria e a prática na Educação Física, que foi o objeto desse capítulo, elabora-se um mapa conceitual sintetizando tudo que foi abordado. A ideia de fazer um mapa conceitual foi para demonstrar as várias relações que envolvem a formação inicial e o currículo, com a pesquisa e o ensino da Educação Física escolar, reconhecendo que essas temáticas estão intimamente interligadas e que se dispõem em pontos distintos do mapa e, ao mesmo tempo, fazem interface.

FIGURA 2 – Mapa conceitual da relação entre teoria e prática.



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 Síntese dos principais aspectos do estudo de revisão sistemática

Há aqui o intuito de apresentar o estado da arte da relação entre a teoria e a prática na Educação Física nos últimos dez anos (2005-2015), a partir de cinco periódicos nacionais, com vistas a caracterização da produção do conhecimento,

bem como a identificação e a presença da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física. Alguns achados merecem um destaque final. O primeiro desses foi o caminho para a delimitação da temática, dos 2774 artigos analisados, em 80 trabalhos apareciam os descritores “teoria e prática” ou “práxis”, sendo que apenas 33 estudos indicavam alguma relação com a temática abordada, seja na dimensão da teoria e prática no currículo e formação, seja no campo da pesquisa, ou na dimensão do ensino.

Seguindo a classificação de Bracht *et al.* (2011), 55% dos estudos são de natureza diagnóstico-descritiva. Já estudos de fundamentação, a quantidade de pesquisas que surgiu foi de 33% do total. Estudos de intervenção apresentaram uma margem de somente 3% do todo. Alguns estudos não apresentaram de forma clara e objetiva seus procedimentos investigativos, sendo categorizados como estudos que não descrevem a metodologia, totalizando 9%.

Foi possível identificar a significativa contribuição da *Revista Movimento* para a discussão sobre a dinâmica entre a teoria e a prática nessa área, com 28% dos artigos, seguido de perto pelas revistas *REBEFE*, com 24% das publicações levantadas, e *Motriz*, com 21% das produções estudadas.

As categorias que estudam a relação entre a teoria e a prática no currículo e formação de professores, e no ensino da Educação Física, foram as mais recorrentes, com um total de 48% dos estudos separados na pesquisa, e quatorze para a segunda categoria, indicando uma margem de 42% das pesquisas observadas.

Ao final, foi feita uma análise categorial da relação entre a teoria e a prática nas dimensões da teoria e da prática no currículo e formação, na pesquisa e no ensino da Educação Física. Sobre currículo e formação, a maior parte dos estudos analisados aponta que a formação inicial em Educação Física expressa uma amplitude de conhecimentos que agrega o corpo teórico da profissão e que devem ser acessados na sua dimensão teórica e prática. Observaram-se estudos sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado na relação entre a teoria e a prática. Em contrapartida, vários estudos criticam o distanciamento entre a formação inicial e a realidade profissional.

No campo da pesquisa e a relação entre teoria e prática, os estudos alertam para o distanciamento entre as produções acadêmicas e a realidade profissional,

incluindo a escola. O indicado para esse caso é redimensionar a pesquisa, na escola, por exemplo, os professores devem fazer de sua atuação um espaço para a inquietude investigativa, mesmo sabendo que isso não é fácil para as condições objetivas que cercam os professores de Educação Física.

Para a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, identificaram-se dois eixos. O primeiro eixo abordava o ensino de algum conteúdo da Educação Física e como fazer a interface entre a teoria e a prática, ou experiências de trabalhos que apontam uma dinâmica exitosa entre a teoria e a prática. O segundo grande eixo da relação entre a teoria e a prática no ensino aborda o distanciamento entre a teoria e a prática no tratamento pedagógico da Educação Física.

Portanto, ao longo do capítulo, buscou-se fazer uma revisão sistemática de como, na área da Educação Física, se comportam as relações afetas à teoria e à prática, seja no currículo e formação, seja na pesquisa e no ensino da Educação Física. O primeiro eixo tratou do currículo da Educação Física escolar. O segundo abordou o ensino de algum conteúdo da Educação Física e como fazer a interface entre a teoria e a prática. O terceiro eixo abordou o distanciamento da teoria para a prática no tratamento pedagógico da Educação Física.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS TECNOLOGIAS COMO POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES

A formação continuada vem sendo tratada nos últimos anos como um direito legítimo dos professores. A relação entre a teoria e a prática pode ser tratada e otimizada dentro do campo formativo permanente. Tendo em vista que a dimensão de ensinar articulando a teoria com a prática da Educação Física está inserida na prática pedagógica de cada professor e a formação continuada pode desvelar as experiências exitosas e oportunizar a identificação dos limites. Para garantir mudanças significativas, apostar na formação continuada dos professores que já têm uma prática pedagógica materializada na escola é um caminho a ser seguido.

A proposta do capítulo é apresentar as perspectivas de formação continuada existentes na área de Educação Física; identificar características relevantes para uma formação continuada que coadune com os anseios atuais da categoria de professores; e tematizar como as tecnologias se acomodam e podem contribuir na formação continuada, apontando para o *Facebook* e a interatividade como elementos que impulsionam a formação continuada.

5.1 Formação continuada e suas principais características

A trajetória histórica e social da formação continuada se constituiu por diferentes tendências e perspectivas epistemológicas, que são visíveis no campo educacional. É necessário expressar e diferenciar esses modelos para caracterizar que tipo de formação continuada se deseja e como ela pode contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam em cenários distintos. No caso desse estudo, buscar qual modelo de formação continuada pode contribuir na problemática da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física.

Candau (1996) vem interpretando essas perspectivas e analisa a existência de uma vertente que pode ser considerada “clássica” no campo da formação continuada, cujos projetos têm como foco principal a “reciclagem” dos professores, que, como o próprio nome sugere, significa “refazer o ciclo” e voltar para atualizar a formação recebida. Esse modelo é um dos mais aceitos e difundidos na área de Educação Física, como observado nos estudos de Martins e Silva (2011; 2014),

quando entrevistaram professores acerca de qual tipo de formação continuada costumavam participar.

Mesmo sabendo da importância e função profissional que esse modelo de formação continuada de vertente clássica expõe para a Educação Física escolar, os professores que já compartilham as suas aulas na escola podem superar o sentimento de submissão os quais são colocados, quando são convidados a participar de cursos ou programas de formação, frente aos conhecimentos que são elaborados e produzidos e que são “repassados” de forma pronta e acabada pelos “especialistas” que dominam os temas da área (MARTINS; SILVA, 2014).

No caso da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, os professores devem participar do centro do diálogo e compartilhar como vêm sendo as suas aulas, se percebem que suas aulas relacionam os conteúdos na dimensão do saber, do saber-fazer e das atitudes e posturas desse saber. Apresentando seus sucessos e angústias, construindo colaborativamente como se pode contribuir, em uma perspectiva de aula que articule a teoria e a prática do ensino dos conteúdos, sem perder de vista a reflexão na ação e o saber-fazer. Por isso que o modelo de formação continuada considerado clássico não seria a melhor opção para a realidade diversa dos professores de Educação Física escolar e seus desejos de inovar pedagogicamente suas aulas, tomando como referência o contexto em que estão inseridos.

Outras perspectivas, surgidas a partir da década de 1980, de orientação crítico-reflexiva e caráter progressista, vêm sendo apontadas como orientação mais adequada para a formação continuada de professores, tais como nos indicam os estudos de Carvalho e Simões (1999), Porto (2000) e Silva e Araújo (2004).

Uma perspectiva de formação continuada que pode ser citada como progressista, é um modelo que valorize a reflexão crítica da prática pedagógica dos docentes. Diferentemente do modelo clássico, apresenta como proposição a construção de conhecimentos e teorias subsidiados e fundamentados na própria prática docente dos participantes da formação continuada. Os professores envolvidos nos processos de formação continuada realizam um trabalho que parte da reflexão crítica e do rever e analisar as próprias ações, procedimentos e atitudes. Assim, esta proposta deixa de lado a “reciclagem”, como um modelo de atualização temporária e pontual, que, em grande parte, pode ser considerada como

descontextualizada, e que não atende à realidade dos professores, e imprime uma lógica mais próxima de um processo que se dá permanentemente, na reflexão e análise da prática, numa tentativa de que, a partir deste repensar, se consolidem mudanças e vivências efetivas na escola (MARTINS; SILVA; PONTES JUNIOR, 2010; MARTINS *et al.*, 2014).

Diante desta nova configuração, a formação continuada passa a valorizar o professorado e seus conhecimentos. Pesquisas que abordam o papel da reflexão e da prática reflexiva no processo de formação continuada e de reconfiguração das práticas pedagógicas (FREIRE, 2001; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003; PIMENTA; GHEDIMN, 2002); o trabalho com as histórias de vida dos professores na formação profissional (NÓVOA, 1991, 1995, 2000); a pesquisa sobre as práticas dos professores no processo de formação continuada e o professor como pesquisador de sua própria prática sob o enfoque da pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 2002); a relação entre saberes e experiência para a formação e intervenção docente (TARDIF, 2002); e mesmo as discussões em torno das novas tendências para a formação permanente (IMBERNÓN, 2009); demonstram que a temática da formação continuada é bastante complexa e exige que, para acompanhar os novos rumos que se queira implementar na educação, isto passe necessariamente por repensar a configuração da formação em nosso contexto atual, incorporando os referenciais teórico-metodológicos que tratam da formação, nesse caso específico, a formação continuada/permanente, em associação com a trajetória de vida, as experiências pessoais em sintonia com a experiência profissional (MARTINS; SILVA, 2011).

Concorda-se com Imbernón (2001, p. 59), quando explicita que uma das funções da formação continuada consiste em “[...] questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática” e, para que isto se torne possível, é necessário que o processo formativo se faça por meio de ações conduzidas de modo a considerar o fazer e o pensar dos professores.

Importante, para esse modelo de formação continuada progressista, é que as necessidades sejam tidas como ponto de partida das discussões, reflexões e momentos dialógicos, nos quais os docentes possam assumir, ao mesmo tempo, o papel de formandos e formadores, numa ação colaborativa, na qual se ensina ao aprender e se aprende ao ensinar (FREIRE, 1996).

Essa característica da perspectiva progressista de formação continuada contribui para que os professores possam refletir a partir de sua realidade, a respeito da dinâmica de suas aulas e de como relacionar a teoria com a prática do ensino da Educação Física. Possibilitando a oportunidade para que os próprios professores possam identificar percursos e rotas de como mobilizar os conteúdos da Educação Física e sua relação entre o saber e o saber-fazer e como os alunos podem se relacionar com esse saber.

As aulas compartilhadas entre os professores são construções de suas próprias trajetórias de vida e, na tomada de consciência desse trajeto, é que se podem implementar mudanças significativas, sendo que o movimento de transformação é do próprio docente em colaboração com outros.

Pensar em processos de formação continuada que incluam práticas reflexivas é acreditar no potencial que se tem de modificar a própria prática, ações, comportamentos, posturas e visões. A reflexividade que pode ser vivenciada no processo de formação continuada permite a tomada de consciência das aprendizagens experienciais e da constituição de projetos pessoais, profissionais com vistas ao futuro e à implementação de mudanças (MARTINS; SILVA; PONTES JUNIOR, 2010).

Essa evidência do potencial da reflexividade na formação foi identificada por Martins, Silva e Pontes Junior (2010), a partir das falas dos professores, ou seja, a consciência reflexiva sobre as experiências e o processo formativo permite alterar ideias cristalizadas, superar o modelo meramente reprodutivista de formação continuada, permitindo transitar por inovações em diferentes planos: pessoal, social e profissional.

Ao mesmo tempo, se faz interessante, também, que este processo se dê de forma coletiva e colaborativa (ARROYO, 2001) entre os pares, tal como destaca Nóvoa (1995), quando afirma que o processo de formação se dá menos por uma participação em cursos, seminários e palestras, e mais por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Outro pressuposto que a formação continuada deve propiciar é o reconhecimento do valor da experiência pedagógica para potencializar mudanças no contexto da prática pedagógica. A experiência pedagógica, como afirma Larrosa (2002, p. 21) , “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o

que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Não se fala de qualquer experiência pedagógica, mas a experiência como algo marcante, tocante, internalizado no corpo e nos sentidos dos professores, advinda dos seus momentos de prática diária e cotidiana na escola, mas, é claro, sem deixar de lado a dimensão pessoal.

Dessa forma, os professores devem descobrir quais foram as suas experiências pedagógicas nas aulas de Educação Física que fizeram a relação entre a teoria e a prática do ensino. Além disso, explorar momentos em que se observou uma falta de diálogo dos conteúdos tratados em sala de aula para com os conteúdos abordados no ginásio e o que isso acarretou na prática pedagógica. Somente esses momentos de introspecção do fazer pedagógico podem emanar propostas efetivas na construção de situações de aprendizagens que articulem a teoria com a prática do ensino da Educação Física escolar.

A partir do revisitar como se constitui a prática pedagógica e como o professor elabora suas ações, que o mesmo torna-se capaz de reconfigurar o que já faz e, ao mesmo tempo, sentir-se potencializado para ampliar o que já é capaz de fazer bem. É no revisitar, rever, refletir o que se faz, que se avança rumo a um fazer melhor o que já se consegue fazer bem. É partir de como se configura o que se faz, que se torna mais propício reconfigurar atitudes, posturas, concepções, comportamentos, modos de pensar e agir nos processos educativos e na própria prática pedagógica (MARTINS; SILVA, 2011).

Na área de Educação Física escolar, Molina e Molina Neto (2001) apresentam princípios que pautam, orientam e determinam o modo como as experiências em formação continuada no âmbito da Educação Física têm ocorrido, apresentando-se as seguintes possibilidades: a) experiências que se materializam por iniciativa das instâncias formadoras: universidades, de forma geral; b) experiências que se materializam por iniciativa da instância gestora central: Secretarias de Educação e/ou coordenações centrais de redes de ensino; c) experiências que se materializam por iniciativa da instância gestora local: coletivo de profissionais de cada escola.

Sendo assim, defende-se que a formação continuada, além de uma competência profissional, é uma condição de direito do trabalhador da educação. Sem o apoio das universidades, fomento das secretarias e oportunidades de se formar na própria escola, encaminhar metodologias que articulem a teoria e a prática

do ensino da Educação Física distante dessa estrutura é individualizar um problema que tem uma dimensão social do trabalho na educação, mesmo sabendo da parcela na dimensão individual da prática pedagógica dos professores, que conduzem suas aulas, e como relacionam a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Esse detalhe precisa estar visível para não ampliar o discurso de culpabilização do fracasso da educação somente nos professores. Imagina-se que nenhum professor deixa de relacionar os conteúdos na teoria e na prática por falta de interesse próprio. A falta de articulação da teoria com a prática é um movimento que surge anterior à aula propriamente dita.

Nos últimos anos, em Fortaleza – CE já ocorrem formações continuadas voltadas para professores de Educação Física escolar que vão para além da perspectiva clássica (MARTINS; SILVA, 2014). Alguns aspectos inseridos nessas formações promovem um redimensionamento na prática pedagógica dos professores que participam dos encontros formativos. Dentre esses aspectos, destaca-se a reflexividade (MARTINS; SILVA; PONTES JUNIOR, 2010; MARTINS *et al.*, 2014); a perspectiva relacional (SILVA, 2011; SILVA, 2012; MARTINS; SILVA, 2014); e a valorização da experiência pedagógica (MARTINS; SILVA, 2011).

Destarte, um elemento vem ganhando destaque e sendo implementado nas formações continuadas dos professores de Educação Física escolar, no caso, o trabalho colaborativo entre professores como eixo central das discussões sobre a prática pedagógica. Essa proposta nasce da "reflexão na ação" que o trabalho colaborativo consegue promover nos professores de Educação Física (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001).

O potencial do trabalho colaborativo na formação continuada é aproximar a relação entre a universidade e a escola, como também, pesquisa e docência (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001; DESGAGNÉ, 2007; DAMIANI, 2008; IBIAPINA, 2008).

Por isso, entende-se que a formação continuada dos professores de Educação Física deve ser desenvolvida a partir das necessidades formativas dos docentes, promovendo o aprendizado por meio da reflexão e da resolução de situações problemáticas da prática pedagógica de forma compartilhada (IMBÉRNON, 2009).

Portanto, algumas características identificadas podem contribuir para a formação continuada dos professores de Educação Física, no sentido de construir situações de aprendizagens que articulem a teoria com a prática do ensino. Apresenta-se, abaixo, um quadro-síntese com as principais características que devem pautar uma formação continuada que promove o empoderamento dos professores.

QUADRO 15 – Síntese das principais características da formação continuada progressista.

| FORMAÇÃO PROGRESSISTA | CONTINUADA | CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROGRESSISTA |
|--|------------|--|
| Aspectos da formação continuada progressista | | Valoriza a reflexão crítica na ação pedagógica dos docentes. |
| Prática pedagógica | | Pode ser ressignificada pela reflexividade docente. |
| Como se consegue as mudanças | | Professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica. |
| Implementação de mudanças | | Professor sentir-se potencializado para ampliar o que já é capaz de fazer bem. |
| Trajetória de vida | | Valorizada pelo saber da experiência pedagógica. |
| Trabalho com o grupo | | Ancorado na perspectiva relacional, dialógica e colaborativa. |
| Método de pesquisa | | Pesquisa colaborativo-reflexiva |
| Formador | | Articulador das possibilidades de otimizar a prática pedagógica dos professores. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com todas essas características progressistas identificadas, é possível inserir, na formação continuada dos professores de Educação Física escolar, uma possibilidade pedagógica que vem ganhando bastante destaque nos últimos anos, que são as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na formação continuada. A inserção das tecnologias aparece como uma condição de potencializar os espaços e territórios formativos. Esse aspecto será mais bem elaborado no tópico seguinte.

5.2 As tecnologias como uma possibilidade de ampliar a formação continuada

As tecnologias já são sinônimo de vida em sociedade, na atualidade, mesmo sabendo que as relações com a cibercultura⁸, ou mundo digital, podem ser limitadas, como também ampliadas por condições econômicas. Um fato já pode ser consolidado, a tecnologia faz parte do cotidiano da humanidade contemporânea. Na formação continuada de professores não poderia ser diferente, as tecnologias já são

⁸ Seja lá o nome que se dê – era digital, cibercultura, sociedade de informação ou sociedade em rede –, o fato é que a interatividade é desafio não só para os gestores da velha mídia, mas para todos os agentes do processo de comunicação (SILVA, 2001).

parte do contexto de várias experiências no campo educacional, seja na formação inicial, ou, formação continuada.

Levy (1999) considera o potencial da cibercultura, em que a lógica comunicacional favorece as redes hipertextuais e a comunicação em tempo real e em rede. A interação ocorre pela multiplicidade de direcionamento, pois são muitos os modos de relação entre os seres humanos e o meio virtual. Essa diversidade causa novas formas de diálogo sem a presença física das pessoas, ou seja, virtual e imaterial, possibilitando novos direcionamentos dos modelos educacionais. Um novo modo de organizar o processo educativo, de encarar o aluno, o professor e o conhecimento se estabelecem nesse movimento.

Contudo, o planejamento de uma formação continuada que versa a elaboração colaborativa de situações de aprendizagens que articulem a teoria e a prática do ensino da Educação Física escolar pode recorrer às TIC como uma ampliação dos espaços formativos, contemplar novas formas de cooperar com o outro, sem necessariamente estar no campo presencial. Essas colaborações formativas podem ocorrer de forma interativa e dialógica em outros momentos, com o benefício das TIC. Considera-se que esse aspecto é essencial para fortalecer a discussão sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física.

Inicialmente, enfatiza-se a opção pela terminologia Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)⁹, para dar conta do contexto da cibercultura na formação continuada, mesmo sabendo que existem discussões bem articuladas acerca da terminologia e do campo do conhecimento a respeito das tecnologias na educação (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009).

Segundo Sancho (1998), foi a partir da década de 1990 que as TIC tornaram-se presentes e necessárias em boa parte das atividades humanas, do trabalho até os lares domiciliares, da pesquisa ao entretenimento. Esse movimento em prol das tecnologias teve velocidades de aprofundamento diferenciadas nas várias áreas. A formação continuada vem, nos últimos anos, acolhendo os benefícios das tecnologias.

⁹ De modo geral, denominam-se de TIC todas as tecnologias analógicas, eletrônicas e digitais capazes de processar, armazenar, reproduzir, compartilhar e veicular informações diversas, tais como cartas, jornal, revistas, telefone, rádio, televisão, internet, etc. (PEREIRA; MENDES; BOTTI, 2009).

O debate sobre a formação de professores tem se expressado e alargado ao longo da história da educação brasileira, no entanto, a redefinição das atribuições do professor em face das novas tecnologias foi o questionamento introduzido ainda na década de 1970, quando se discutia se suas funções seriam desempenhadas por meio do emprego de outros meios (GREGIO, 2005).

A formação de professores e as novas tecnologias configuraram-se como assuntos de interesse restrito por muito tempo, destinados a especialistas da área. Mas foi na década de 1990, porém, que o tema passou a constituir foco de debate em educação, seja a partir do reconhecimento de sua importância por parte do Estado, seja pelo interesse que tem despertado entre educadores e suas organizações no âmbito da sociedade civil organizada (GREGIO, 2005).

Observa-se, em várias análises, que as TIC podem ser consideradas um conjunto de ferramentas e possibilidades tecnológicas, cada vez mais presentes e atuantes no cotidiano dos seres humanos, por isso, considera-se imprescindível para um grande número de profissionais de diferentes áreas de atuação. O repertório das TIC é composto por ferramentas tecnológicas que podem e/ou são utilizadas na educação, como o quadro, o giz, os materiais didáticos. As novas TIC são formadas pela informática (que abrange todo tipo de computador e periféricos), também as teleconferências, as videoconferências e as mídias tradicionais (mídia impressa, rádio, televisão, telefone) (BIANCHI; HATJE, 2007).

Vale ressaltar que uma das principais características das TIC é a mudança que ela gera nos padrões de trabalho, de tempo, de lazer, de educação e de saúde da sociedade (BIANCHI; HATJE, 2007). Essa mudança no tempo gera um fato positivo, quando se pensa em formação continuada. Os professores reclamam, com frequência, da falta de tempo e oportunidade para manter a formação em continuidade. As tecnologias podem contribuir nessa situação.

Porém, em nenhum momento a opção pelas TIC na formação continuada pode ser confundida com a ampliação do tempo de serviço docente para com o trabalho pedagógico. Dessa forma, ao invés de contribuir na prática pedagógica, as tecnologias estariam ampliando o tempo de serviço dos professores e, consecutivamente, o cansaço e o desinteresse por inovações pedagógicas. A função das tecnologias é contribuir na formação continuada no tempo disponível e legítimo

para a formação de professores. Sendo assim, considera-se legítima a garantia de direitos profissionais no campo da formação continuada.

Um exemplo pode ser destacado na pesquisa de Bianchi, Pires e Vanzin (2009), sobre os cursos de formação continuada para professores, na qual se observou que, geralmente, são organizados em alguns programas de edição de texto, imagem e som do pacote *Office* e do *BrOffice* e num software educativo. A internet é utilizada nos cursos como fonte de pesquisa, ambiente de aprendizagem e comunicação (e-mail, chat, blog, produção de websites, lista de discussão e comunicadores instantâneos). Gradativamente, está se inserindo a plataforma *e-Proinfo* de educação a distância (EAD) no programa de formação (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2009).

No estudo, foi possível verificar, através das entrevistas realizadas, que existem alguns fatores que interferem na apropriação e utilização das TIC pelos professores, que são: a) lacunas na formação profissional do professor; b) falta de domínio técnico sobre os instrumentos tecnológicos; c) precariedade das ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas; d) falta de sensibilização do professor quanto às TIC (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2009).

Esse modelo de formação continuada traz mais aspectos do modelo clássico de formação do que da perspectiva progressista e desejada para as formações continuadas de professores de Educação Física escolar. Mesmo compreendendo que uma parcela significativa dessas formações é para fortalecer e democratizar o uso das TIC em sala de aula.

Embora isso já venha sendo alvo de estudos, a promoção de ampliar a necessidade de formação dos professores para lidar com as TIC em sala de aula, seria interessante refletir sobre algumas de suas possibilidades de utilização como mais uma opção de formação continuada. Os professores poderiam encontrar, por exemplo, em uma plataforma digital, conhecimentos complementares, estratégias diferenciadas, novas informações, bem como uma fonte segura de pesquisa (DINIZ, 2014).

Dessa forma, o uso das TIC, para além da comunicação humana, também tem sido requerido no âmbito da disseminação do conhecimento científico produzido nas diferentes áreas do saber.

Outras pesquisas e experiências de formação continuada com as tecnologias serão tratadas especificamente no tópico seguinte. Nele, foi mencionado que as tecnologias adentraram no mundo da formação continuada e já são uma realidade para vários professores de Educação Física.

Portanto, quando a proposição formativa tem o intuito de construir situações de aprendizagens que articulem a teoria e a prática do ensino da Educação Física, a função das tecnologias pode ser ampla, desde a elaboração de redes sociais para dialogar e interagir sobre a relação entre a teoria e a prática dos conteúdos, disponibilizar vídeos-aulas para os professores observarem percursos e rotas que ajudem a pensar as aulas teóricas e as aulas práticas de algumas temáticas, até produções colaborativas de situações de aprendizagens e compartilhamento de experiências pedagógicas, além de aproximar professores de outras partes do Brasil para dialogar sobre um assunto em comum.

No entanto, retorna a alertar que essa interação pelas TIC acerca das questões do trabalho docente deve ser realizada em um período disponível para os professores se envolverem com a formação profissional. Essas atividades só terão êxito se existir disponibilidade, por parte da escola, para os professores utilizarem as tecnologias dentro do tempo pedagógico.

No próximo subtópico serão apresentados alguns estudos e experiências com as tecnologias na formação inicial e na formação continuada e como vêm sendo abordadas as TIC na Educação Física. Compreendendo como a área vem explorando as TIC no processo de formação docente e identificando caminhos para construir uma formação continuada colaborativa e progressista com o uso pedagógico e interativo das TIC.

5.3 As tecnologias e a formação inicial e continuada na educação física

Já existem algumas experiências no campo da formação inicial e continuada de professores e a utilização das TIC. Por reconhecer que as tecnologias podem ser utilizadas com intenções diversas, as TIC podem ser um recurso didático-pedagógico, pode ser uma possibilidade formativa, entre outros. Analisando alguns estudos, observou-se que as vivências das TIC e a Educação Física estão voltadas,

em grande parte, para a formação de professores e seu uso pedagógico das tecnologias em sala de aula.

Sobre as experiências formativas voltadas para o uso pedagógico das TIC na formação inicial e continuada, os estudos que se enquadram nesse grupo apresentam evidências sobre o acesso dos professores nestas formações, a respeito da utilização pedagógica das TIC nas aulas de Educação Física.

Em estudo sobre as propostas curriculares dos cursos de formação de professores, Rivoltella (2008) e Belloni (2012) afirmam que ainda são poucos os espaços na formação inicial e continuada dos professores, quando se trata de discutir e planejar propostas educativas qualificadas e críticas na perspectiva das TIC.

Em um estudo recente sobre a mesma temática das propostas curriculares, Bianchi (2015) analisou os cursos de formação de professores das novas universidades federais da região sul do Brasil e identificou que os currículos não estão contribuindo para que a formação dos futuros professores nas áreas estudadas (Educação Física, Pedagogia e Ciências da Natureza) esteja mais próxima das questões da mídia-educação e da cultura digital.

A futura geração de professores tende a continuar com profundas dificuldades em intervir pedagogicamente com as ferramentas tecnológicas e midiáticas no contexto escolar. São poucos, ainda, os registros de experiências curriculares críticas e bem-sucedidas da presença das TIC no contexto brasileiro (BIANCHI; PIRES, 2015).

Nesse mote, algumas fragilidades ainda precisam ser superadas, dentre as quais, o pouco incentivo à formação continuada dos formadores de professores na perspectiva das tecnologias de informação e comunicação, as condições de infraestrutura relativas às TIC, e a concepção e organização curricular dos cursos de formação de professores, que ainda se mantém centrada em uma perspectiva tradicional do ensino, sob o primado da racionalidade técnica, da abordagem disciplinar e da transmissão de conhecimentos (BIANCHI; PIRES, 2015).

Além disso, percebe-se a quase inexistente oferta de formações continuadas sobre a temática das TIC por parte da universidade, que se reflete na prática pedagógica dos professores, que apresentam muitas dificuldades para se apropriar dessas tecnologias e incluí-las (BIANCHI; PIRES, 2015).

Na formação continuada de professores para o uso das tecnologias, Vieira (2003, p. 99) relata que a preparação dos professores para o uso do computador, por exemplo, “[...] tem se caracterizado como sendo uma formação aligeirada”, em que os professores acessam um grande número de conhecimentos em curto espaço de tempo, sem levar em consideração que o tema “informática na educação”, na formação inicial desses profissionais, nunca foi abordado.

Neste sentido, Diniz (2014) diz ser necessária a criação de outros espaços virtuais, que os professores possam visitar quando sentirem a necessidade de explorar e aprimorar conhecimentos diversos, sem a intenção direta de fazer um curso específico.

A utilização das TIC para estudar pode ser caracterizada por uma relação entre o pessoal e o social, isso significa que envolve a necessidade de interação em contextos diversos e entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo. Neste sentido, percebe-se que os professores buscam, em outros contextos, formas para potencializar suas aulas, bem como se preparar melhor para elas, ou seja, utilizam as TIC para se basear em trabalhos já existentes e, assim, planejar, dentro de sua realidade escolar.

Entretanto, na Educação Física podem-se apresentar algumas iniciativas de intervenções que rompem com esse imobilismo para o acesso das TIC e contribuem de forma relevante para a integração das TIC nas aulas de Educação Física. Diversos pesquisadores e grupos de pesquisas em Instituições de Ensino Superior, com produção em periódicos e congressos, vêm se debruçando nas questões envolvendo a presença e as implicações das TIC na Educação Física, em seus diferentes contextos de atuação. Entre eles, destacam-se: *Observatório da Mídia Esportiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina; *Laboratório de Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física*, da Universidade Federal de Santa Maria; *Grupo Mídia, Memória, Esporte e Lazer (MEL)*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; *Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM)*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2009).

O *Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETEPEF)*, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, vem ganhando destaque especial nos estudos sobre as TIC, por seu vínculo com o

Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Vários estudos de Tese e Dissertação vêm sendo produzidos no âmbito das TIC nas aulas de Educação Física escolar.

Um bom exemplo de ações afirmativas na área de Educação Física e, particularmente, na formação continuada, foco desse estudo, pode ser mencionado pelo grupo de pesquisa *Paidotribas*, Grupo de Pesquisa das Culturas de Movimento Corporal, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que desenvolveu um projeto denominado “Transformação da Educação Física Escolar: limites e potencialidades de experiências colaborativas de formação continuada”. O projeto trabalha em parceria com o *Grupo de Estudos e Pesquisa da Prática Pedagógica em Educação Física Escolar – Pátio da Escola*. Este grupo é um coletivo de professores que se reúne periodicamente para socializar e compartilhar informações de seu âmbito de trabalho. A intenção foi ampliar o trabalho para além dos membros do Grupo de Estudos, estendendo-se aos professores que não faziam parte desse espaço presencial, na tentativa de dimensionar quais seriam as possibilidades de impulsionar grupos de estudo totalmente virtuais (MORISSO; BRACHTVOGEL; GONZÁLEZ, 2013).

Para confirmar o avanço das discussões sobre as TIC na Educação Física, um estudo acerca da produção científica sobre Educação Física e mídia/TIC em periódicos nacionais (2006-2012) foi produzido recentemente e um dado que se destaca é a vasta produção acadêmica sobre o Esporte, a Educação Física escolar e o Lazer, totalizando quase 80% dos textos identificados. O tema Esporte foi considerado hegemônico (45,18%) no campo das TIC, por ser a principal manifestação no âmbito da cultura corporal de movimento e por sua visibilidade (SANTOS *et al.*, 2014).

O estudo notou que o aumento do número de pesquisas envolvendo a relação entre Mídia e Educação Física mantém afinidade com outros três resultados apontados pelo levantamento, sendo eles: 1º – o aumento do interesse dos pesquisadores da área em investigar possibilidades, bem como os diferentes contextos de inserção da mídia e das TIC na Educação Física, especialmente na escola, buscando auxiliar na apropriação crítica e reflexiva destes dispositivos tecnológicos e midiáticos; 2º – o crescimento de pesquisas que se dedicam à temática da Educação Física escolar e dos estudos descritivos; e 3º – as TIC são

apontadas como os principais meios estudados/analizados. Estes resultados evidenciam o cenário de mudança pelo qual vem passando a área de estudos chamada Educação Física e mídia/TIC, buscando estabelecer aproximações com os espaços de formação educacional (SANTOS *et al.*, 2014).

De acordo com Betti (1998, 2006) e Pires (2002), estudar as relações pedagógicas interdisciplinares entre a Educação Física e as TIC é um aspecto necessário para entender a conjuntura social e potencializar novas formas de ensinar e aprender, como também formalizar novas temáticas, visto que as ferramentas tecnológicas estão por toda parte e modificam a forma de ser e estar no mundo. Concomitantemente, as formas de pensar, agir e sentir nas aulas de Educação Física. Por isso, pensar na teoria e na prática do ensino da Educação Física pode ser vislumbrado pelas tecnologias no seu uso pedagógico, como também no seu poder formativo.

Fantin (2006) compreende que as dimensões educativas da mídia-educação/TIC são: 1) técnico-instrumental: refere-se a educar com as TIC, empregando as diferentes tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas, priorizando o seu uso metodológico; 2) objeto de estudo ou crítica: propõe educar para as TIC e/ou mídia, conduzindo à leitura e reflexão crítica e autônoma no campo educacional acerca dos usos sociais das ferramentas tecnológicas e de suas linguagens; 3) produtivo-expressiva: compreende a educação por meio das TIC, que visa favorecer a expressão e a comunicação com a produção/criação de novos conteúdos tecnológico-midiáticos no contexto educativo, buscando enfatizar o caráter colaborativo e criativo das TIC nas práticas pedagógicas.

Destarte, existem algumas maneiras de o professor de Educação Física investir na sua formação continuada pelas TIC e diminuir as lacunas da formação inicial de professores. Há o *Portal do professor*, criado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual os próprios professores podem enviar sua experiência, disponibilizando exemplos de aulas, conteúdos multimídias e cursos e materiais disponíveis para aprimoramento, entre outros materiais; há cursos on-line oferecidos pela Secretaria do Estado de São Paulo e por outras secretarias estaduais e municipais; as Universidades estão oferecendo cursos específicos sobre as TIC para os professores, como a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), bem como criando Programas de Pós-Graduação com linhas específicas

dessa temática, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), entre outras (FERREIRA, 2014).

Como exemplo, descreve-se a iniciativa de um curso de extensão para professores que tinha como temática: Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo, promovido em um estudo de tese. Os achados da pesquisa apontam que, em relação à Educação a distância, pôde-se perceber, por meio da análise do curso de extensão desenvolvido, dos discursos dos cursistas e pelo estudo do referencial teórico utilizado na revisão de literatura, que esta modalidade, desde que, atendidos alguns critérios, tais como a garantia de interatividade entre os cursistas, o constante acompanhamento e mediação por parte de um docente responsável por sua tutoria e a construção de um ambiente colaborativo pode, sim, contribuir para a formação, especialmente a continuada, de professores, mesmo para temas mais complexos, como os relacionados às relações étnico-raciais (MOTA; SILVA, 2016).

Entretanto, foi constatado neste estudo, a exemplo do que já foi verificado em outros, que há grande evasão entre aqueles que se inscrevem em cursos a distância, visto que apenas 40% dos participantes logrou concluí-lo. Outra percepção importante foi a de que, neste tipo de modalidade de ensino, a depender, principalmente, da abrangência do curso, seja interessante contar com outros profissionais para auxiliar nas diferentes etapas de seu processo de planejamento e desenvolvimento.

Por outro lado, a implementação das TIC na educação não significa a simples inserção de tecnologias nesse processo, mas exige mudanças nas formas de agir do professor, como também da escola. Usar as TIC apenas como mais um recurso didático-pedagógico é reduzir o seu potencial interativo e inovador. No entanto, entende-se como um desafio real para as escolas alterar as estruturas físicas e funcionais e a lógica dos conhecimentos para que possam, realmente, idealizar novas perspectivas pedagógicas para a ação docente. As unidades educativas, assim como os professores, carecem de mais aprofundamento e reflexões acerca da realidade representada pela presença das tecnologias (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2009).

Atrelado ao ponto anterior, devem ser controlados o otimismo e entusiasmo pedagógico transferido ao uso das TIC nas aulas de Educação Física. Por mais

potentes que sejam os computadores, ou por mais velozes que sejam as redes de transmissão, não irão acabar com todos os problemas que envolvem a questão da inserção de tecnologias na educação, pois as tecnologias têm implicações políticas, econômicas, sociais e culturais, que precisam ser observadas com a maior atenção quando introduzidas em espaços educativos (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2009).

Destarte, nesse estudo as TIC vêm agregadas ao novo movimento na formação continuada de professores, a utilização do *Facebook* como ambiente de interação e de diálogo colaborativo entre professores sobre as temáticas mais relevantes da educação. No próximo tópico apresenta-se o *Facebook* e suas principais características como uma possibilidade interativa de formação continuada.

5.4 O uso do *Facebook* na formação continuada

As possibilidades das TIC na formação continuada são amplas. Podem-se utilizar as tecnologias como uma possibilidade didático-pedagógica, como um ambiente virtual de aprendizagem, como uma forma simples de contato com os professores, como um repositório de material acadêmico e das produções dos professores, entre outros. Nessa tese, que promove uma formação continuada colaborativa com os professores de Educação Física escolar com o intuito de construir situações de aprendizagens que articulem a teoria com a prática do ensino da Educação Física, as tecnologias exercem uma função primordial no diálogo com e entre os docentes sobre suas experiências pedagógicas na dinâmica da teoria e da prática. Os encontros da formação continuada são presenciais e continuam pelo *Facebook*. Essa continuidade possibilita outras formas e tempos de interagir sobre a temática. Sendo assim, a proposta desse subtópico é abordar o *Facebook* como uma possibilidade no processo de formação continuada entre professores de Educação Física.

Para aprofundar a respeito da função pedagógica do *Facebook* em uma proposta de formação continuada, é oportuno comentar sobre as redes sociais e seus vínculos na educação, até pelo fato de que, antes de ser uma possibilidade formativa, o *Facebook* é uma rede social e um de seus objetivos iniciais de criação foi para esse fim, colocar e aproximar pessoas em redes de contatos.

Franco (2012, p. 117) define redes sociais como “[...] um processo de socialização, algum tipo de interação coletiva e social, presencial ou virtual, que pressupõe a partilha de informações, conhecimentos, desejos e interesses”. As redes sociais não são um fenômeno recente na humanidade, nem tão pouco surgiram com a *web*, como muitos pensam, sempre existiram na sociedade, motivadas pela necessidade que a humanidade tem de partilhar entre si conhecimentos, informações, costumes ou preferências. Entretanto, como afirma Recuero (2009), as mais recentes descobertas tecnológicas, que propiciaram o surgimento do ciberespaço, permitiram a sua emergência como uma forma dominante de organização social.

Nos últimos anos, tem surgido uma quantidade significativa de pesquisas que buscam identificar e explorar o potencial educativo e formativo das redes sociais, como o *MySpace*, *Orkut*, *Ning*, e, sobretudo, o *Facebook*. Esta rede social pode otimizar a comunicação e a partilha colaborativa de informação e conhecimento entre professores e pode permitir o desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino e aprendizagens mais dinâmicas e interativas, abertas e criativas, possibilitando uma maior participação dos intervenientes, um melhor aproveitamento dos recursos e mais mobilidade de informação e conhecimento (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

Assim, podem-se considerar as redes sociais como espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de partilha de informação, que podem potencialmente facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática pedagógica de ensino ou de aprendizagem, desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Estas comunidades virtuais têm-se afirmado como uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais visíveis na atualidade. Representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos, que facilitam e sustentam a aprendizagem, enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

Mas o que é o *Facebook* realmente? Atualmente, é a rede social mais visitada em todo o mundo. Essa rede social continua a ser uma forma não só de ter um perfil pessoal, mas também, um meio de partilhar fotos, vídeos, mensagens e outros

arquivos. No *Facebook* é permitido criar grupos fechados, que funcionam como uma sala virtual privada, no qual os participantes podem interagir, através de mensagens escritas, de áudio, vídeo e/ou imagens. Tais grupos possibilitam o diálogo e o intercâmbio acerca de uma temática específica. Sabe-se que tanto a rede social quanto os grupos dentro da rede podem ser usados de forma indevida, porém, por outro lado, também podem ser utilizados para aprender, aprender a fazer, conhecer, desenvolver a linguagem escrita, entre outros (MOREIRA; RAMOS, 2014).

Nos últimos anos, vale ressaltar que muitas empresas e instituições de ensino aderiram ao *Facebook* com a intenção de compartilhar notícias, imagens e produtos. Milhares de alunos do ensino superior se comunicam e socializam ideias nessa plataforma (MATOS; FERREIRA, 2014).

Um dado revelador é apresentado por Silva Filho (2010), ao expressar que o *Facebook* é o serviço de rede social que mais conquistou novos utilizadores nos últimos anos. Além do aumento de utilizadores, o tempo de conexão a esta rede também aumentou. Essa informação do tempo em contato com o *Facebook* confirma a iniciativa de várias ações formativas via rede social, pelo simples fato de que os professores já se encontram conectados ao *Facebook*, ao invés de criar outros ambientes virtuais para serem acessados.

Trazendo para a realidade do estudo, por tudo que foi exposto, é mais compreensível pensar em um espaço de interação entre os professores de Educação Física via *Facebook*, até por compreender que os professores, em grande parte, já conhecem e usam essa rede social diariamente. Dessa forma, os professores, aparentemente, podem se sentir mais atraídos em participar dos momentos de interação pelo *Facebook*.

Isto é descrito nos achados de alguns estudos que consideram o *Facebook* como recurso pedagógico ou como ambiente virtual de aprendizagem, possibilitando que o professor reinterprete a forma de ensinar e de aprender num contexto mais interativo e participativo. Nesses estudos, que compararam o uso do *Facebook* com sistemas de gestão de aprendizagem convencionais, como o *Moodle*, o *Blackboard* ou o *WebCT*, têm revelado que os estudantes das mais variadas formações preferem comunicar-se pelo *Facebook* (CHU; MEULEMANS, 2008; SCHROEDER; GREENBOWE, 2009).

Muitas das plataformas de aprendizagens virtuais, quando utilizada por muito tempo sem atratividade, desmotivam a participação e o interesse dos participantes, sejam estes alunos ou professores, já a rede social *Facebook*, permite incorporar, personalizar, redimensionar, dinamizar e agregar sentido ao aprendizado, se tornando atrativa, sendo que o estudante sai do papel de receptor passivo e passa a ser agente responsável pelo seu aprendizado (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012).

A escolha da rede social *Facebook* como recurso ou como ambiente virtual de aprendizagem no ensino presencial ou a distância, de acordo com Ferreira, Corrêa e Torres (2012, p. 08) “[...] permite que o professor ressignifique a forma de aprender, num contexto mais interativo, participativo traz grande familiaridade com o ambiente do Facebook, isso facilita a mediação pedagógica e a interação”.

O *Facebook*, especificamente, permite o uso ou desenvolvimento das 10 funções tecnológicas defendidas por Peters (2004), chamando atenção para a apresentação de informação, armazenamento, recuperação, comunicação, colaboração, *browsing*, multimídia, hipertexto e hiperídia, simulação e realidade virtual.

O mural do *Facebook* foi sendo aprimorado com o tempo, influenciado pelos microblogs e, hoje, pode servir tranquilamente como espaço de comunicação e discussão, com a possibilidade de inclusão de textos, vídeos, imagens ou comentários. Para além do mural, outros recursos podem ter aplicabilidade pedagógica como: grupos, que são espaços on-line criados com um objetivo/interesse particular, e que podem ser úteis para estudantes e professores trabalharem de forma colaborativa; links, que possibilitam a criação de ligações a páginas exteriores ao *Facebook*; eventos, que podem ser utilizados para lembrar prazos, encontros, seminários; as “mensagens”, que possibilitam o registo e envio de mensagens (síncronas e assíncronas) aos utilizadores e que servem como um importante canal de comunicação; páginas que permitem interações entre os seus membros, possibilitando a partilha de links; notas, que possibilitam a colocação de pequenas anotações; comentários, que permitem ao utilizador dar a sua opinião sobre uma partilha, disponibilização de recursos ou mesmo de uma opinião ou questão (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

Esse contexto levou a produção de vários estudos em diferentes países, que têm procurado compreender a questão da validade da utilização do *Facebook* nos processos de ensino e aprendizagem. Um bom exemplo é o projeto *Educare*, desenvolvido pela Universidade de Buenos Aires (UBA), em parceria com a Fundação Telefônica da Argentina, que teve como objetivo estudar as potencialidades pedagógicas desta rede social (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

Já em Portugal, Patrício e Gonçalves (2010) procuraram analisar o potencial educativo do *Facebook* e concluíram que a rede fomenta uma participação mais ativa dos estudantes na sua própria aprendizagem, na partilha de informação e na geração de conhecimento.

Por sua vez, Llorens e Capdeferr (2011) concluem que o *Facebook* tem um enorme potencial, do ponto de vista da aprendizagem colaborativa, favorecendo a cultura de comunidade, que se fundamenta em valores à volta de um objetivo comum e que gera sentimentos de pertença e de aprendizagem social.

Essa cultura de comunidade é um ponto de sustentação para a utilização do *Facebook* não só na sala de aula, mas também nos processos de formação continuada dos professores de Educação Física. Um fato favorece o uso formativo da rede social. Os professores já conhecem a rede social e já interagem entre si para outras finalidades. Aproximar esse mesmo espaço para ações formativas pode ser mais aceitável por parte dos professores. Tendo em vista que vários professores já compartilham suas experiências pedagógicas, suas angústias em sala de aula e seus desejos para com a educação na rede social. Diferentemente, seria convidar os professores a acessarem outras plataformas digitais mais convencionais, somente para participar da formação continuada.

O *Facebook* não foi criado para ser utilizado como um ambiente virtual de aprendizagem, embora esta e outras redes estejam a ser utilizadas como tal. E sendo assim, um dos desafios que se coloca aos professores e formadores é perceber como poderá utilizar pedagogicamente esta plataforma, porque é necessário, também, estar consciente de que a sua utilização pressupõe alguns riscos e, por isso, há que estabelecer previamente regras e códigos de conduta, tal como em qualquer ambiente de aprendizagem convencional, quer seja presencial, quer seja on-line (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014).

Um benefício que pode ser apontado para a rede social na formação continuada é perceber que a sua estrutura pode ser adotada como um ambiente virtual de aprendizagem, Ferreira, Corrêa e Torres (2012) verificaram que o *Facebook* pode ser utilizado como ambiente virtual de aprendizagem (AVA¹⁰) e que a sua utilidade como AVA depende da proposta metodológica do professor, da sua mediação pedagógica e da motivação presente no grupo fechado utilizado como AVA.

Em pesquisa realizada recentemente, com o título “A Rede Social *Facebook* na Formação Continuada de Professores: uma possibilidade concreta”, de autoria de Ferreira, Machado e Romanowski (2013), foi desenvolvida com 18 professores que atuam em diferentes níveis de ensino que frequentaram a disciplina Formação de Professores: Processos de Profissionalização Docente, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esta pesquisa objetivou examinar a interação dos professores na rede social *Facebook* diante de uma disciplina de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* e os níveis dessa interação.

O estudo concluiu que as TIC potencializam de forma significativa os processos de formação continuada dos professores, como também a rede social favoreceu o diálogo, o compartilhamento de reflexões e indagações. Apontando que o *Facebook* é uma interface que favorece o processo de formação docente potencializando as práticas pedagógicas e a aprendizagem colaborativa (FERREIRA; MACHADO; ROMANOWSKI, 2013).

Na pesquisa de Moreira e Ramos (2004), que promoveu uma oficina em caráter de formação continuada, denominada “Ensinar e aprender com tecnologias no Ensino Básico: formação, intervenção e interação on-line”, teve como objetivo formar professores para o efetivo uso educativo de tecnologias digitais no Ensino Básico, pela via da criação, aplicação, avaliação e partilha de objetos de aprendizagem digitais.

Como observado nos vários estudos apontados nesse tópico, existem vários aspectos positivos e significativas evidências acerca do uso do *Facebook* na

¹⁰ Para construir sites que sejam AVA é importante destacar: criar sites hipertextuais; intratextuais; multivocais; navegabilidade; integração de várias linguagens; multimídia integração de vários suportes midiáticos; potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real e assíncrona; criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações problemas; criar ambiências para avaliação formativa; disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluídas (SANTOS; OKADA, 2003).

formação continuada de professores. Mas os trabalhos pouco abordaram um tema complexo para a formação de professores, que, no caso, é o excesso de atribuições para os docentes. Com isso, um dos grandes desafios para o uso efetivo e produtivo do *Facebook* na formação continuada é a garantia e a sustentação do direito dos professores utilizarem as tecnologias e o *Facebook* no tempo pedagógico de sua atuação profissional. Reconhecer que essa rede social está vinculada à formação continuada e os professores precisam de um tempo para interagir com a rede social para o acolhimento de novas perspectivas pedagógicas.

Esse impacto na interação entre professores que o *Facebook* promove é um dos argumentos mais relevantes para optar por essa rede social como meio de colaboração e partilha de conhecimento e produções na formação continuada. A interatividade é o contributo mais claro que as TIC podem apresentar em um processo de formação continuada. Dessa forma, no próximo subtópico serão tratados, especificamente, os benefícios da interatividade e das TIC no processo de formação continuada.

5.5 A formação continuada e a interatividade

O termo interatividade se presta às utilizações mais desencontradas e estapafúrdias, abrangendo um campo semântico dos mais vastos, que compreende desde salas de cinema em que as cadeiras se movem até novelas de televisão em que os espectadores escolhem (por telefone) o final da história. Um terreno tão elástico corre o risco de abarcar tamanha gama de fenômenos a ponto de não poder exprimir coisa alguma (SILVA, 2001).

Então, que interatividade a formação continuada deve abordar? Aquela em que o professor pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. A interatividade deve permitir que se ultrapassasse a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo (SILVA, 2001).

Vale destacar que interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço. No entanto, para que haja interatividade, é preciso garantir duas disposições, basicamente: a

dialógica, que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação; a intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa aberto a manipulações e modificações (SILVA, 2001).

O aspecto da dialógica é fundamental para criar afeto com aquilo que se interage. Na formação continuada, os processos interativos devem extrapolar a interação desinteressada. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche no acaso entre professor ou professora e formadores (FREIRE, 1992). Deve ser uma interação dialógica, banhada de valores e intenções pedagógicas, tais como Freire (2013) expressa, para haver o diálogo, seis pressupostos são imprescindíveis: amor; humildade; fé nos seres humanos; confiança; esperança e pensar verdadeiro/crítico.

Os professores, ao participar de uma formação continuada que utiliza as TIC, devem interagir via *Facebook*, por exemplo, com produções de outros professores que, de certa forma, podem ser seus companheiros de trabalhos. Essa valorização e colaboração devem pautar os processos interativos. Grande parte do material produzido nas formações pode ser desdobramento da própria prática pedagógica dos docentes. A realidade vivenciada será a do contexto das escolas que os professores trabalham. Sendo assim, a interação deve expressar esse sentimento interativo dialogal.

Portanto, aprender com o movimento da mídia digital supõe, antes de tudo, aprender com a interatividade. Ou seja, aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor, uma vez que a comunicação só se realiza mediante sua participação (SILVA, 2004).

Partindo-se dessas disposições essenciais ao entendimento do conceito complexo de interatividade, não há porque criar gradações no interior do mesmo. No entanto, há distinções no processo de interação, tais como: “grau zero” para o videocassete e o livro, por causa da disposição linear e sequencial do filme ou do texto; “grau um” para o videogame, que permite movimentar imagens na tela em roteiros predeterminados; “grau dois” para a interatividade de “seleção” num banco de dados, onde o usuário faz escolha num cardápio arborescente, com ramificações obrigatórias; “grau três” para a interatividade de imersão em ambientes virtuais 3D,

que permite passear sem modificar conteúdos; “grau quatro”, o mais elevado, a interatividade de “conteúdo”, isto é, aqui o usuário/professor dispõe de todos os graus anteriores, além da possibilidade de modificar o conteúdo da mensagem, seja em texto, imagem ou som (SILVA, 2001).

No caso dos softwares ditos interativos, muitas vezes não passam de estruturas arborescentes, fechadas e sequenciais, que reproduzem a mesma estrutura do livro. Quanto aos programas de TV que se divulgam como interativos, o que se vê é leitura de e-mails “no ar”, mas o telespectador está longe de interferir nos rumos da programação. E quanto às escolas e cursos via web (e-learning) que se autointitulam interativos, o que se tem, na verdade, é a sala de aula aparelhada com computadores, internet, tecnologia 3D (capacete com óculos e fone), servindo principalmente para intensificar e modernizar o velho modelo da transmissão, ou o site estático, que disponibiliza textos para a leitura livresca e não dispõe de recursos para intervenção nos conteúdos, para cocriação, aprendizagem colaborativa (SILVA, 2001).

Dessa forma, o que se busca realmente via *Facebook* na formação continuada dos professores de Educação Física é construir de forma colaborativa e interativa situações de aprendizagens que relacionem a teoria com a prática do ensino.

Para Silva (2001), são cinco elementos que garantem a interatividade, basicamente: 1) participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensorio-corporal e semântico; 2) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação, os dois polos codificam e decodificam; 3) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais; 4) engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como cocriação e não no trabalho solitário; 5) suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

As interações apresentam uma estratégia positiva de inclusão de saber ouvir o outro, no sentido de negociação, provocando a manifestação de interesse e de

atenção dos professores sobre assuntos relacionados às práticas pedagógicas, no caso do estudo, relacionado à construção colaborativa de situações de aprendizagens que articulem a teoria e a prática do ensino da Educação Física (DORSA; PANIAGO; SANTOS, 2015).

Portanto, a interatividade é a evidência que contribui para a garantia da formação continuada em outros espaços e tempos. Fortalecendo outros projetos de formação que colocam o professor em contato interativo com outros professores. Ajuda a aproximar a realidade de cada professor, com a possibilidade de encaminhar imagens e vídeos das escolas e das próprias aulas.

6 PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os primeiros achados desse estudo foram elaborados a partir do questionário diagnóstico. A realização do questionário se deu em dois municípios da região metropolitana de Fortaleza. No município de Caucaia, a opção foi questionar os professores da rede Estadual de Ensino, que trabalham com turmas do Ensino Médio. No município de Maracanaú, a estratégia foi indagar os professores da rede Municipal de Ensino, que desenvolvem aulas nas séries finais do Ensino Fundamental. Para analisar as respostas dos questionários, a estratégia adotada foi a seguinte: para cada pergunta, analisa-se primeiro os professores do município de Maracanaú, em seguida, os professores do município de Caucaia; posteriormente, é estabelecidos um diálogo entre os dois grupos, levando em consideração a etapa da Educação Básica ser diferente para cada grupo.

As principais questões do questionário foram a respeito da formação inicial em Educação Física e como foi abordada a relação entre a teoria e a prática nessa etapa. Em seguida, as questões se aprofundaram para aspectos analisados na articulação entre a teoria e a prática a prática pedagógica atual dos professores.

6.1 Formação inicial e a relação entre a teoria e a prática

A primeira pergunta do questionário específico para a temática da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física escolar abordava o seguinte aspecto: como foi sua formação inicial em Educação Física em relação à teoria e à prática do ensino? Algumas opções foram oportunizadas para os professores assinalarem e, em seguida, ampliar a resposta, descrevendo algo a mais sobre a opção assinalada. Dessa forma, apresenta-se como cada resposta disponível na primeira questão foi respondida pelos professores.

Os professores de Maracanaú responderam da seguinte forma: 8 declararam que, na formação inicial, os temas tratados articulavam a teoria e a prática do ensino, uma margem de 53% do grupo de professores desse município. Como cita **P3EF**: “Os docentes, em sua grande maioria, buscaram relacionar a teoria e a

prática nas disciplinas constantes na grade acadêmica da Universidade. Houve essa preocupação, salvo algumas exceções”.

Do grupo total do município de Maracanaú, 3 professores responderam que a formação inicial foi mais voltada para a teoria da Educação Física. Uma parcela de 21% do grupo atravessou essa estrutura de formação. Aspecto relatado por **P9EF**: *“Disciplinas práticas por essência foram quase restringidas à teoria, como os esportes coletivos. Os próprios professores tinham domínio mínimo de algumas práticas, dificultando a absorção de conhecimento prático do movimento e como transmiti-lo”.*

Já 4 professores responderam que a formação inicial foi mais voltada para as experiências práticas da Educação Física, uma proporção de 26% do total. Observa-se, a respeito à descrição de **P8EF**: *“Minha justificativa baseia-se nas sistemáticas dos critérios oferecidos por disciplinas. Exemplo: uma disciplina com 4 créditos, 3 eram práticos e 1 teórico”.*

Os professores de Caucaia responderam da seguinte forma: 10 citaram que, na formação inicial, os temas articulavam a teoria e a prática do ensino, uma margem de 62% do grupo de professores desse município. Como cita **P5EM**: *“Os professores tinham aquela preocupação de sempre mostrar na prática o que era passado em sala, tornando um aprendizado mais dinâmico e mais fácil de ser compreendido”.*

Do grupo total do município de Caucaia, 4 professores responderam que a formação inicial foi mais voltada para a teoria da Educação Física. Uma parcela de 26% do grupo atravessou esse modelo de formação. Aspecto relatado por **P6EM**: *“Como a maioria dos professores não era natural da Educação Física, mas de outros campos de ensino (biólogos, fisioterapeutas, filósofos), tinham seus conteúdos mais voltados para a teoria e, em muitos casos, não sabiam relacionar as duas áreas”.*

Somente 2 professores responderam que a formação inicial foi mais voltada para as experiências práticas da Educação Física, uma proporção de 12% do total. Observa-se, a respeito à descrição de **P16EM**: *“Na época da minha formação foi no auge da tendência tecnicista e a cultura do corpo ‘sadio e esbelto’ tinha fortes influências”.*

Verificou-se o tempo de formação pela faixa-etária dos dois professores que comentaram sobre a graduação ser voltada para as experiências práticas, tentando

relacionar se modelos tradicionais de formação inicial em Educação Física foram o motivo das respostas. No caso, os professores foram **P9EM**, que apresenta uma faixa-etária de 26 a 32 anos, ou seja, teve uma graduação recente. Já o **P16EM** apresenta faixa-etária de 48 a 55 anos, confirmando a hipótese de que sua formação inicial seguia modelos tradicionais.

Fazendo uma análise das respostas de todos os professores sobre a formação inicial, pode-se fazer uma combinação dos dois grupos. Dos 31 professores questionados no total dos dois grupos, 18 responderam que, na sua formação inicial, ocorreu um cuidado no tocante à relação entre a teoria e a prática, um número expressivo de 58% do total.

Outro aspecto que reforça essa dúvida sobre a efetiva relação entre a teoria e a prática na formação inicial dos professores é estabelecido na fala de **P7EF**, que afirmou que teve uma formação que articulava a teoria com a prática, todavia, sua resposta gerou inquietações sobre a temática estudada: *“Na Universidade, pude ver estes dois conteúdos, mas vejo hoje que a realidade das aulas de Educação Física Escolar das instituições públicas não era muito apresentada”*.

Do total de professores, 7 afirmaram que sua formação inicial teve tendência para a teoria da Educação Física, um número de 23% do total estudado. Com características de um currículo técnico científico, que valoriza as disciplinas teóricas, o conhecimento flui da teoria para a prática e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos (DARIDO, 1995; RANGEL-BETTI; BETTI, 1996). Pode-se perceber esse aspecto no relato de **P8EM**: *“Setenta por cento da carga horária da grade curricular era voltada para a teoria”*.

A menor parcela do grupo, cerca de 19% do total, um grupo de 7 professores citou que sua formação inicial apresentava uma tendência para as experiências práticas da Educação Física. Um modelo de currículo de formação tradicional-esportivo, que se baseia na execução e demonstração de habilidades técnicas e capacidades físicas. Como demonstra a resposta de **P6EF**: *“Minha formação, focava-se na prática, muito com o objetivo técnico e não o conceito do conteúdo, mas sim o saber ‘fazer’ no contexto da aula de Educação Física”*.

Um aspecto que ficou evidente nas respostas dos professores foi um entendimento “equivocado” sobre o que seria a relação entre a teoria e a prática na formação inicial em Educação Física. Na interpretação dos professores, as

disciplinas apresentam momentos de estudo em sala de aula sobre a temática da disciplina na primeira parte do programa de ensino. Posteriormente, na segunda parte da disciplina, indicam como deveria ser abordado essa temática na sua condição procedimental, o que não confirma se houve uma relação entre a teoria e a prática, somente que houve uma parte da disciplina para a teoria e outra parte para a dimensão prática do conteúdo abordado.

Esse olhar associativo da formação inicial (CANDAU; LÉLIS, 2014), em que a teoria e a prática existem, mas em pólos distintos do processo formativo, pode ser um dos indicativos da manifestação da teoria e da prática na Educação Física serem observadas uma distante da outra. Os professores, de certa forma, reproduzem essa experiência acolhida na formação inicial e a transpõem na escola.

Dessa forma, quando se aborda a prática corporal futebol na escola, alguns professores iniciam o conteúdo em sala de aula, apresentando o histórico, as regras, alguns fundamentos e temas curiosos e relacionados ao futebol. No ginásio de esportes, retomam os fundamentos até chegar ao jogo coletivo. Essa organização sistemática de acessar os esportes é similar à estrutura de algumas disciplinas da formação inicial.

6.2 Prática pedagógica e a relação entre a teoria e a prática

A questão seguinte do questionário direcionava os professores a pensar sobre sua prática pedagógica e a dinâmica da teoria com a prática. O aspecto levantado no questionário foi o seguinte: você se sente preparado para articular os conteúdos relacionando teoria e prática? O documento apresentava três opções de resposta e solicitava aos professores para justificar o item, apresentando um exemplo de aula ou atividade que confirmasse a opção marcada.

Do grupo de professores do Ensino Fundamental, quase todos responderam que se sentem preparados, ou seja, 10 professores afirmaram que conseguem relacionar a teoria com a prática dos conteúdos em suas aulas, uma média de 66% do grupo. Para retratar esse grupo, adota-se o exemplo de aula de **P3EF**: *“Utilizando os jogos cooperativos e competitivos, inicialmente é levantado o conhecimento prévio dos alunos. No decorrer das falas, é montado um quadro comparativo e, ao*

mesmo tempo, algumas indagações. Em seguida, vivenciar jogos e levantar questionamentos”.

Alguns professores expressaram que não conseguem articular a teoria com a prática em suas aulas. Do total, foram 2 professores que fizeram essa fala, uma margem de 13% do grupo de professores do Ensino Fundamental. Uma expressão dessa dificuldade é percebida no comentário de **P13EF**: *“Ainda há o que se estudar na parte teórica”*. Outra resposta interessante foi apontada por **P8EF**, ao alertar que os professores precisam de apoio da gestão escolar para dinamizar os conteúdos na escola: *“Não consigo, pois a relação gestão-professor deixa muito a desejar, muitas vezes torna-se evidente o lado pessoal, ou assédio moral”*.

Ocorreu o fato de 3 professores não saberem responder a pergunta. Essa condição é comum, devido às limitações do questionário em coletar dados. Indica-se a pertinente resposta de **P9EF**: *“Nem sempre é possível articular a teoria e a prática; fatores como as turmas, espaços físicos, as relações professor-gestor, entre outros, fazem essa articulação ser dificultada”*.

Já dos professores que trabalham com o Ensino Médio, 14 responderam que se sentem preparados para articular a teoria com a prática em suas aulas, uma proporção de 87% do universo total. Um exemplo de aula que promove essa articulação entre a teoria e a prática foi descrita por **P1EM**: *“Quando trabalho o conteúdo futebol e a justiça moral. O objetivo dessa aula é compreender o significado de justiça a partir das regras e vivência do futebol. Na aula, iniciamos com um jogo onde a divisão é ‘injusta’. Há a vivência desse jogo, a discussão coletiva do que houve e a leitura do texto que trabalha esse assunto”*.

Promover uma discussão sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física não é enfatizar que os professores não saibam ou não conseguem fazer essa articulação com os conteúdos da área. Caso os professores confirmassem que conseguem e os exemplos descritos corroborassem com boas estratégias de aprendizagem que envolve uma coesão entre a teoria e a prática, o curso de formação colaborativa poderia contribuir para otimizar as possibilidades desse fazer para um fazer-bem, ou melhor, para um saber-fazer-bem.

Outras indicações de aulas foram expressas por **P9EM**: *“Quando abordo os conteúdos da nutrição, trabalho com os alimentos reais, solicito aos estudantes que analisem a tabela nutricional e, posteriormente, montem um bom cardápio. Outra*

atividade que apresento sobre esse tema é a elaboração da pirâmide alimentar, com panfletos de supermercados. Na aula sobre a musculação, criamos aparelhos para treinar e, na aula em campo, desenvolvo um circuito de exercícios com esse material”.

Analisa-se como um dado satisfatório os professores já apresentarem princípios da articulação entre a teoria e a prática em sua trajetória profissional nas escolas. A pesquisa não foca no professor como aquele que não pode ou é incapaz. Transita pelo caminho oposto, ao olhar para o professor como um ser humano que anda para frente e carrega em sua profissão o desejo de ser-mais. O curso de formação colaborativa tem a função de dar visibilidade a essas práticas pedagógicas exitosas e criar um espaço de fortalecimento de experiências pedagógicas inovadoras e que iluminem a articulação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

Entretanto, dois professores afirmaram não se sentir seguros para relacionar a teoria com a prática em suas aulas. Um respondeu que não consegue: *“Existem conteúdos que tenho extrema dificuldade em articular a teoria com a prática” (P12EM)*. Já outro professor não soube responder a essa pergunta: *“Não sei, pois tem determinados assuntos que acho difícil de dominar, mas consigo repassar o conteúdo para os alunos” (P2EM)*.

Essa apropriação sobre o conteúdo não é uma barreira que deve ser colocada para os docentes, existem conteúdos que são distantes para determinados grupos de professores, como exemplo, alguns professores homens se distanciam das práticas corporais rítmicas (DINIZ, 2014). Porém, o professor deve conhecer esse conteúdo e elaborar aulas que contemplem a dimensão teórica e prática para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes.

Mais uma razão para promover uma formação colaborativa, para complementar os saberes docentes. Existem professores que dominam um determinado conteúdo e se sentem inseguros em outros conteúdos. Mas o foco é contribuir efetivamente na prática pedagógica e produzir possibilidades para uma melhor aprendizagem dos estudantes sobre as práticas corporais.

Sendo assim, juntando os dois grupos, 24 professores afirmaram que se sentem preparados em articular a teoria com a prática da Educação Física, um resultado de impacto, cerca de 77% do universo total. Como já demonstrado

anteriormente, já existem trabalhos que apontam para propostas que articulem a teoria com a prática no ensino da Educação Física, como os de Marcon, Nascimento e Graça (2008); Ribeiro e Marin (2009); Natali e Müller, (2009); Santos e Nista-Piccolo (2011); Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012); Cardoso *et al.* (2014) e Santos *et al.* (2014).

6.3 Como ocorrem as aulas de educação física

Questionamento que ajuda a observar com maior riqueza de detalhes como os professores mobilizam a relação entre a teoria e a prática da Educação Física foi promovido na seguinte pergunta: como ocorrem, geralmente, as aulas de Educação Física? As opções ofertadas já apresentavam os formatos considerados clássicos na Educação Física Escolar, os professores deveriam marcar uma dessas opções e complementar a resposta, justificando a opção.

Dos professores de Maracanaú, que trabalham com o Ensino Fundamental, 7 responderam que, em geral, são divididas em 1 aula teórica e 1 aula prática, resguardando 50% para cada dimensão do ensino. Observa-se o comentário de **P5EF**: “São 2 aulas geminadas (dois tempos seguidos). Geralmente, começo explicando o conceito, o que é, como se trabalha determinada atividade, depois partimos para a prática, sempre fazendo apontamentos relacionando com o que vimos na parte teórica. Porém, dependendo da demanda, pode ocorrer só prática ou só teórica, mas é mais raro”.

Essa estrutura de aula não articula a teoria com a prática, no máximo uma não se sobrepõe a outra. Mas quando a aula teórica significa o espaço da sala de aula e a aula prática é definida pela quadra, configura-se o que Martins e Silva (2015) denominam de Educação Física Territorial, estrutura de aula que é definida pelo território a ser ensinado.

Nesse grupo de professores de Educação Física de Maracanaú, que promovem uma aula teórica seguida de uma aula prática, um aspecto deve iluminar esse mosaico que envolve a relação entre a teoria e a prática da Educação Física Escolar, as imposições legais que determinam e impactam diretamente a prática pedagógica. Uma fala que articula essa afirmação foi proposta pelo professor **P6EF**: “*Isso está relacionado com o contexto político do sistema educacional público, que*

exige e obriga, em alguns momentos, essa divisão no andamento do contexto das aulas". Posição similar foi descrita por **P8EF**: *"Foi solicitado pelo núcleo gestor desta escola, devido às provas do SPAECE e Provinha Brasil, pois é uma nota muito importante para melhorar seu nível, ou seja, foi essa a razão da aula teórica"*.

Mesmo não sendo o foco da pesquisa os aspectos voltados para as políticas públicas de educação, um detalhe pode demonstrar que não é favorável ficar alheio a esse aspecto do sistema educacional. Sem muito aprofundar no objeto da Resolução de nº 412/2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2006), quando se questionou os professores de Maracanaú sobre a referida resolução, 10 professores comentaram desconhecer o teor do documento, uma proporção de 77% do total de docentes. Do grupo que afirmou que tinha ciência da resolução, formada por 5 professores, três confundiram a resolução com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Como citado pelo professor **P3EF**: *"Existe a reafirmação que a Educação Física é um componente curricular obrigatório que deve ser inserido na proposta pedagógica da escola e que deve ser ministrado por professor habilitado, ou seja, uma série de informações do tratamento enquanto disciplina"*.

Retomando a discussão de como os professores de Maracanaú promovem suas aulas, 6 docentes responderam que depende da turma de estudantes, um número significativo adota essa formatação de sistematizar as aulas de Educação Física, de 40% do total. Como cita o professor **P14EF**: *"Para as sexta e sétima séries, teoria na própria quadra, oitavo e nona séries, uma aula teórica para quatro práticas"*. Outro comentário a respeito foi articulado por **P9EF**: *"Algumas turmas facilitam o trabalho do professor, tornando possível associar as aulas teóricas às aulas práticas, fazendo uma complementar a outra"*.

Posições diferentes das citadas anteriormente foram observadas pelo professor **P2EF**, que apontou para a demanda do conteúdo como responsável pela organização das aulas, e pelo professor **P13EF** direcionou que a falta da estrutura e espaço físico para as aulas práticas explica a situação de abordar mais aulas teóricas na Educação Física Escolar.

O caso do professor **P13EF** pode ser um dos motivos do significativo aumento das aulas teóricas nas escolas públicas. Partilhando a Educação Física em sala de aula por estar seguindo a lei que obriga o acesso a este componente curricular. Ao

mesmo passo, a escola não precisa, necessariamente, investir em espaços apropriados para a experimentação das práticas corporais para ampliar o entendimento da Educação Física.

Quando responderam essa pergunta, sobre como ocorrem geralmente as aulas, os professores do Ensino Médio do Município de Caucaia apresentaram posições variadas e diferentes em relação aos professores do Município de Maracanaú. Por exemplo, 7 professores afirmaram que essa condição depende do conteúdo a ser trabalhado, cerca de 44% do grupo estudado de professores de Caucaia. Nesse grupo de professores, apareceram posições como a de **P1EM**: *“O movimento é a essência da Educação Física. Com as condições adequadas, deve ser assim, o que não pode ocorrer é a prática pela prática, sem a compreensão real do por que e do o quê está se fazendo”*. O professor **P3EM** foi mais claro, ao relacionar que as aulas vão ser definidas pelos conteúdos a serem abordados: *“Existem conteúdos que precisam de mais tempo na parte teórica, às vezes uma aula teórica não é o suficiente. Quando acontece isso, sempre informamos aos alunos da importância de dar ênfase na teoria. Mas existem situações que a prática precisa ser aplicada com mais frequência que a teoria”*.

Outro modelo de aula recorrente para os professores do Ensino Médio estudados são as aulas teóricas, 5 professores confirmaram que a Educação Física em suas escolas são constituídas predominantemente por aulas em sala, uma parcela de 31% do total questionado em Caucaia. Para o professor **P10EM**, o motivo dessa situação é a quadra estar em processo de reforma. Situação parecida foi ilustrada por **P15EM**: *“A escola não tem a estrutura ideal para termos as aulas práticas, pois falta o espaço adequado e o material apropriado”*. Uma resposta que atraiu uma atenção especial, por se tratar de uma decisão do Conselho Escolar de uma escola, foi citada por **P16EM**: *“A escola tem mais aulas teóricas, por decisão do conselho”*. Não é comum o Conselho Escolar se reunir para definir como devem ser as aulas de nenhum componente curricular.

Ainda tivemos 3 professores que explicaram que, em suas escolas, as aulas de Educação Física ocorrem com 1 aula teórica e 1 aula prática, parcela de 18% do grupo acolhe essa estrutura de aula. Identifica-se nesse grupo a resposta do professor **P7EM**: *“Infelizmente, as aulas teóricas não acontecem no contraturno e essa foi a maneira de se desenvolver as aulas práticas”*. Pode-se entender, para o

professor **P7EM**, trazer as aulas para a integralização curricular, ou seja, as aulas ocorrerem no mesmo turno de ensino, não foi uma situação favorável. O professor **P12EM** respondeu diferentemente, ao justificar as aulas teóricas e as aulas práticas: *“Sempre articulo as aulas na proporção de 1 aula teórica e 1 uma aula prática, pois acredito que o movimento é a base de nossa disciplina”*.

Somente 1 professor não conseguiu responder como ocorrem geralmente as suas aulas de Educação Física, pelo fato da gestão escolar apresentar interesses distintos para com a Educação Física nas diferentes séries do Ensino Médio, para compreender melhor, observa-se a descrição de **P6EM**: *“Ficou acordado, no planejamento anual com a coordenação da escola e com os alunos, que seriam uma aula teórica e uma prática para cada turma, no entanto, como a visão da escola é o ingresso em universidades, a direção me orientou, posteriormente, a ministrar, na terceira série do Ensino Médio, mais aulas teóricas com conteúdo abordados no ENEM, o que acaba reduzindo o número de aulas práticas”*.

A relação, em alguns casos observados nos questionários, que parece ser conflituosa, entre a gestão escolar e os professores de Educação Física, deve ser dialogada no curso de formação colaborativo, com o intuito de encontrar elementos para construir uma posição qualificada de defesa da Educação Física e apontando que os professores são a maior autoridade na escola para definir como devem ser suas aulas. Essa consulta à gestão escolar pode ser até estabelecida, mas os professores não podem ficar acorrentados e manipulados por decisões de gestão ou do conselho escolar.

Fazendo um mapeamento geral dos dois grupos e como mobilizam suas aulas, apresentam-se os seguintes resultados: dos 31 professores questionados, 10 citaram sistematizar, geralmente, com 1 aula teórica e 1 aula prática, 32% do total. Já 8 professores citaram que isso depende do conteúdo, uma margem de 26%. Para 6 professores, esse ponto vai depender da turma de estudantes, 19% do número total de docentes. Mesmo número de professores que responderam que, em suas escolas, geralmente, ocorrem mais aulas teóricas. Esse mosaico demonstra que existem múltiplas possibilidades metodológicas para a Educação Física na escola. Isso não impede que a relação entre a teoria e a prática seja promovida nas aulas. Entretanto, no curso de formação colaborativo, esse aspecto deve ficar claro na estruturação das aulas que dinamizem a teoria e a prática da Educação Física.

Observando esses dados, é necessário refletir sobre o que vem a ser uma aula teórica e uma aula prática na concepção dos professores. Analisando o entendimento do que consolida uma aula teórica e o que consolida uma aula prática, se torna mais claro compreender como se estabelece uma relação entre a teoria e a prática nas aulas de Educação Física.

Uma pergunta razoável para balizar essa discussão seria a seguinte: para existir uma aula prática de Educação Física, quais elementos são necessários? Para contribuir na busca por essa resposta, utiliza-se a concepção de Betti (1994), ao afirmar que o saber da Educação Física é um saber orgânico, só possível com as práticas corporais. Essas práticas corporais são um conjunto de práticas sociais que envolvem o movimento (BRASIL, 2016).

O que seria, então, uma aula teórica de Educação Física? Qual é sua necessidade no contexto escolar, tendo em vista que, nas aulas práticas, podem ser apropriados os conteúdos em sua dimensão conceitual? Para alcançar essa resposta, já se sabe como não deve ser a aula teórica de Educação Física, adota-se novamente os pressupostos de Betti (1994), ao recomendar que as aulas teóricas não se transformem num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com a cultura corporal de movimento.

Por isso, um desejo progressista e esperançoso é que, em um futuro próximo, não seja mais oportuno definir o que seria uma aula teórica ou uma aula prática de Educação Física. O critério pedagógico adotado pelos professores seria identificar qual o conteúdo da cultura corporal de movimento a ser trabalhado e como o grupo de alunos vai se apropriando dessa temática, garantindo os requisitos mínimos (saber-fazer; saber sobre esse fazer e saber se relacionar com esse fazer), que somente a Educação Física pode contemplar na escola.

6.4 A preferência dos professores pelas aulas teóricas a aulas práticas

Com a intenção de saber se existem interesses particulares dos professores de como conduzir as aulas de Educação Física em relação à teoria e à prática do ensino, questionou-se os docentes, com a seguinte pergunta: você prefere qual dimensão da Educação Física para ensinar? Os professores pesquisados que estão no Ensino Fundamental e localizados em Maracanaú responderam, quase que em

total maioria, que preferem trabalhar tanto com aulas teóricas, quanto com aulas práticas, um dado significativo com 80% do total. Satisfatório comentário foi indicado pelo professor **P5EF**: *“Na minha visão, as duas são aulas são importantes. Não há como dissociá-las. Fazer uma introdução do conteúdo e, logo após, associá-lo ao exercício ou vice-versa, iniciando com a prática e, durante, apontar a parte teórica é o que compreendo como correto”*.

Observar a preocupação dos professores em articular a teoria com a prática da Educação Física é um achado valioso para o estudo, ao analisar a historiografia da Educação Física, o saber-fazer, a dimensão procedimental e seus procedimentos técnicos definiam o que era uma aula de Educação Física (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007; SOARES *et al.*, 2009).

Outros professores também defenderam que gostam de trabalhar com aulas teóricas e aulas práticas, por ampliar o aprofundamento do conteúdo abordado, como no caso do professor **P3EF**: *“Procuro associar a teoria e a prática em minhas aulas, buscando fundamentar a temática (conteúdo que está sendo desenvolvido). Não existe separação das duas dimensões”*.

No entanto, 3 professores responderam ter preferência em desenvolver aulas práticas. Isso não confirma que esses docentes estão negando as aulas teóricas ou, muito menos, que suas práticas pedagógicas representam um retrocesso para com a Educação Física Escolar. Precisa-se de mais estudos para promover uma Educação Física amparada em metodologias ativas, mas, em contrapartida, situada em uma proposta crítica e contextualizada. Observa-se o que os professores responderam, ao comentar sobre seus interesses pelas aulas práticas. O professor **P6EF** explicou da seguinte forma: *“Eu prefiro a prática, pois, nesse contexto, tenho como ministrar as aulas práticas e ao mesmo tempo a teoria dos conteúdos”*.

Para os professores do Ensino Médio, as respostas foram similares aos docentes do Ensino Fundamental. Do total de 16 professores, 15 docentes responderam ter preferência tanto pela aula teórica como pela aula prática, quase todos, ou seja, 94% do universo pesquisado. Para o professor **P1EM**, o aspecto é simples: *“A Educação Física é uma disciplina como outra qualquer na escola. Tem objetivos, conteúdos, planejamento e avaliação. A dinâmica entre a teoria e a prática vai trabalhar esses elementos da prática pedagógica”*. Já o professor **P6EM** lembrou-se da complementação que existe na relação entre a teoria com a prática:

“Ambas as partes são essenciais no desenvolvimento pessoal e estudantil do aluno, onde tanto uma quanto a outra devem ser tratadas de maneira especial. Vejo dificuldades e privilégios nas duas, não tendo como separar uma área em detrimento da outra”.

Somente 1 professor comentou ter preferência pelas aulas práticas e expressou sua preocupação com o contexto das escolas atualmente, sua posição foi a seguinte: *“Tenho a concepção de que os alunos já passam muito tempo dentro de sala de aula, a Educação Física em si tem esse caráter de dinamizar a semana dos alunos” (P8EM)*. Essas concepções não podem ser as únicas a justificarem a inserção e integração das práticas corporais na escola, a Educação Física não existe para relaxar ou movimentar os estudantes na escola, ou outras concepções, como já apontadas por Darido (2012). Não se pode explicar a função social da Educação Física somente pela melhora da qualidade de vida, pela melhoria do movimento e desenvolvimento motor, como uma forma de transformação social, podem-se considerar argumentos bastante limitados pela potência que a Educação Física apresenta.

Estruturando um levantamento geral sobre qual dimensão os professores preferem, seja aula teórica, seja para aula prática, tem-se um resultado interessante, mas não se considera conclusivamente uma descoberta positiva desse estudo, no caso, 27 docentes responderam que consideram ambas as aulas como de suas preferências, uma marca de 87% de todo o universo pesquisado. Esse número deve guiar as produções dos docentes no curso de formação colaborativa, tanto a aula teórica como a aula prática devem ser elaboradas no constructo produzido no curso de formação docente, referente a um conteúdo com apoio na Base Nacional Comum Curricular.

6.5 A preferência dos alunos pelas aulas práticas de educação física

Para estabelecer um paralelo para com a questão anterior, foi questionado junto aos professores de Maracanaú e Caucaia, o seguinte ponto: os alunos preferem qual dimensão da Educação Física?, buscando relacionar os interesses dos professores com a dos estudantes, no tocante à articulação da teoria com a prática dos conteúdos.

Os professores do Ensino Fundamental responderam em total sintonia sobre o interesse maior dos estudantes para com as aulas práticas. Dos 15 professores questionados, todos confirmaram que as aulas práticas geram maior interesse para os alunos, uma marca de 100% do grupo estudado. Para enfatizar essa posição, utiliza-se da fala do professor **P3EF**: *“Sem dúvidas, os alunos são atraídos pela dimensão procedimental. Preferem as atividades práticas, particularmente, existem cobranças por atividades específicas. É necessário muito diálogo”*.

Alguns docentes identificam que esse amplo interesse dos alunos pelas aulas práticas é um resultado do processo histórico de como a Educação Física se configurava nas escolas, essa consideração fica evidente na descrição do professor **P5EF**: *“Ainda há muito, entre alunos, a visão de que Educação Física é só bola de futebol. Quando se inicia as aulas na sala já começa a chuva de perguntas: ‘Vai ter física? Vai ter Educação Física?, sendo que a aula de Educação Física já havia iniciado”*.

Alguns docentes se queixaram das dificuldades de desenvolver a dimensão teórica dos conteúdos nessa etapa de ensino. Observa-se essa problemática nos comentários de **P7EF**: *“Devido a muitos estarem atrelados somente à prática do esporte”*. Resposta similar foi identificada em **P10EF**: *“Os alunos ainda não compreendem a Educação Física como disciplina, ou seja, está muito ligada ao lazer, ao momento livre”*.

De acordo com os professores, os estudantes do Ensino Médio, em sua maioria, preferem as aulas práticas, 11 docentes fizeram essa confirmação, 69% do total pesquisado. Para o professor **P1EM**: *“Ainda existe esse fato. Há exceções, mas, de forma geral, ainda há muitos que só vêm para as aulas se divertirem, pura e simplesmente. Para muitos, o ato de cobrar conteúdo, um estudo sobre a Educação Física é errado”*.

Outros professores manifestaram suas opiniões sobre o interesse dos alunos do Ensino Médio para com as aulas práticas. Para o professor **P4EM**: *“Por mais que eles gostem e participem das aulas teóricas, o momento em que eles quebram suas rotinas é nas aulas práticas”*. Já para o **P5EM**, a argumentação é parecida com a dos professores de Maracanaú: *“O que venho percebendo é que já se tornou uma cultura, Educação Física é para ‘jogar’ e que os assuntos teóricos não são tão importantes. Talvez, por falta de domínio ou tempo”*.

Esse dado merece destaque, pelo crescente desinteresse dos estudantes do Ensino Médio pelas práticas corporais no contexto escolar. Perceber que grande parte dos professores do Ensino Médio estudado indica que as aulas práticas são de maior interesse para os estudantes, pode-se considerar um achado importante e de impacto para o estudo.

Darido (2004) alerta que os estudantes do Ensino Médio questionam, com frequência, as estratégias empregadas pelos professores. Os conteúdos esportivos têm se transformado grandes “vilões” da Educação Física Escolar, especialmente no Ensino Médio, fase em que normalmente há uma repetição dos conteúdos já vivenciados no Ensino Básico (KUNZ, 2001; MATTOS; NEIRA, 2000).

No entanto, 5 professores já citaram que os estudantes do Ensino Médio, preferem aulas de Educação Física teóricas e práticas. Demonstrando uma nova concepção dos estudantes em relação às aulas de Educação Física, uma proporção de 31% do total analisado. Para **P11EM**: “*Os alunos já estão acostumados com as aulas teóricas*”. Já para o professor **P9EM**, essa mudança está em fase de transição: “*Parte dos alunos prefere a prática e outra parte prefere aulas teóricas. Estão quase 50% nesta divisão. Dentre os que não preferem a prática, dizem: ‘porque não gosto’, ‘preguiça’; ‘não sei fazer isso’*”.

Fazendo uma análise geral de todos os professores questionados, os estudantes ainda preferem, em sua maioria, as aulas práticas, 26 docentes citaram essa situação, uma marca de 84% do total. Somente 5 professores mencionaram que, para os estudantes, as aulas teóricas e as aulas práticas têm o mesmo interesse, uma proporção mínima de 16% do total. Esse registro não pode passar despercebido nos diálogos no curso de formação colaborativo.

No próximo capítulo, será dada a continuidade às análises dos resultados do estudo de tese. Com ênfase no seu principal produto, a implementação e a avaliação de um curso de formação continuada com alguns dos professores participantes dessa primeira etapa de caráter diagnóstica. Observando como o trabalho colaborativo e os usos das TIC podem contribuir na construção de situações de ensino que relacionem a teoria com a prática da Educação Física escolar.

7 A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIALOGANDO E ANALISANDO SEUS ELEMENTOS

Nesse capítulo, tem-se como ponto central estabelecer uma análise acerca da implementação de um curso de formação continuada com os professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, com o intuito de tratar da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, utilizando as características do trabalho colaborativo e o uso das TIC. A estratégia adotada para organizar melhor a discussão sobre as descobertas foi de dividir os resultados em cinco importantes categorias, que se coadunam com os objetivos da tese.

Inicialmente, é sistematizado um resumo dos encontros onde se deu a formação continuada. Essa posição é necessária para reconhecer que existem especificidades quando se pensa em formação continuada para professores de Educação Física oportunizada pelas próprias Secretarias de Educação.

Em seguida, adotou-se o procedimento de analisar o curso de formação continuada à luz das impressões dos professores que dessa formação participaram, por meio de cinco categorias eleitas e, posteriormente, um minucioso levantamento de todas as produções advindas da imersão no campo de pesquisa. Por exemplo, as aprendizagens acerca da relação entre a teoria e a prática por meio das produções das unidades didáticas e das próprias considerações dos professores. Foi realizada uma análise de como o trabalho colaborativo contribuiu nos desdobramentos da formação continuada. Observaram-se os impactos do *Facebook* na trajetória do curso de formação continuada, a partir da participação dos professores na rede social realizada.

Portanto, as cinco categorias de análises desse estudo de tese foram levantadas posteriormente a implementação da formação continuada, com base em todo o material coletado, apresenta-se a seguir as categorias: 1 – As concepções iniciais; 2 – A experiência formativa colaborativa; 3 – As tecnologias no processo formativo; 4 – Limitações e impedimentos; 5 – Mudanças significativas.

7.1 Conjuntura da formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú

Atualmente, uma das bandeiras de luta dos professores em todo o Brasil é por garantias de formação continuada como possibilidade de qualificação profissional fornecida pelas próprias redes de ensino. Algumas Secretarias de Educação vêm conseguindo avançar nesse sentido, garantindo, pelo menos, alguns encontros durante o ano letivo com professores de áreas específicas para tratar de questões fundantes da prática pedagógica. No município de Maracanaú, no estado do Ceará, existe uma política educacional voltada para a formação continuada dos professores de Educação Física.

Alertar para a necessidade de promover as formações continuadas no próprio período de trabalho dos professores é uma vitória para os docentes. Durante anos, os professores buscavam as formações continuadas em períodos que deveriam ser de repouso ou lazer, sem levar em consideração que essas formações continuadas eram autofinanciadas, ou seja, cabia ao professor retirar uma parte do seu salário para pagar estas despesas.

Entretanto, como acontece efetivamente essa política de formação de professores de Maracanaú? A Secretaria designa um professor efetivo da rede municipal de ensino para trabalhar como formador de área (específica para cada componente curricular) e sua lotação fica vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME). Fica sobre a incumbência desse professor-formador a organização e sistematização dos encontros mensais. Cabe à SME garantir a logística, ou seja, reservar um local para as formações, expedir material didático para contribuir e avaliar os andamentos dos encontros formativos.

Considera-se um aspecto positivo a opção por um professor da própria rede de ensino e com formação específica. Não se sabe ao certo como é estabelecida essa escolha pelo professor-formador na Secretaria Municipal de Educação em Maracanaú. Porém, indica-se que seja por seleção pública e por tempo determinado. Para que a função de formador não seja um cargo político.

Geralmente, esses encontros ocorrem às segundas sextas-feiras de cada mês do ano letivo vigente. Vale destacar que no mês de férias dos professores não ocorrem encontros, como também no recesso de final do ano letivo. Os encontros,

frequentemente, começam às sete horas e trinta minutos e vão até às onze horas e trinta minutos, pelo turno da manhã. Os professores realizam a refeição do almoço e retornam às treze horas e o turno da tarde ocorre até às dezesseis horas, finalizando o dia do encontro formativo.

Observando a conduta da SME de Maracanaú na postura de seu professor-formador, esse encontro mensal voltado para a formação continuada é considerado um dia letivo comum para os professores de Educação Física. Dessa forma, os professores são convidados a assinarem a frequência de chegada e saída do turno da manhã e do período da tarde. No final do encontro, é expedida uma declaração comprovando que o professor esteve efetivamente na formação continuada.

Para os professores que, por algum motivo, não puderem comparecer ao encontro mensal, ocorre um desconto salarial direto da fonte do pagamento. Esse olhar de vigilância e até de punição para com os professores faltosos gera um clima de animosidade com o contexto da formação continuada.

Por outro lado, essa postura de acompanhamento e de seriedade para com a formação continuada demonstra um compromisso com os impactos dessa política educacional com o cotidiano dos professores. A intenção não é só organizar a formação continuada e dizer para a sociedade que está fazendo seu papel na valorização e qualificação dos professores, mas que, de alguma forma, as discussões da formação continuada repercutam em sala de aula.

A saída para a diminuição desse clima de animosidade que, em alguns encontros, foi observado por parte dos professores, é conseguir deixar claro que a formação continuada existe exclusivamente para o professor da escola. Os professores devem fazer a crítica ao modelo de formação continuada, porém, não podem negá-la. A formação continuada para professores foi uma luta histórica de vários trabalhadores em educação. Considera-se que, caso a SME consiga demonstrar que as ações atribuídas para garantir a presença efetiva do professor na formação continuada são uma forma de valorização profissional, algumas reclamações podem ser evitadas.

Outro aspecto peculiar à formação continuada de professores de Educação Física fornecida pela SME é seu acordo firmado com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do *Grupo de Pesquisa Saberes em Ação*, vinculado ao Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da referida universidade. O acordo

foi firmado por meio de um projeto de extensão¹¹ para a condução da formação continuada dos professores de Educação Física escolar das séries finais do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2016.

O último aspecto a ser mencionado é o reconhecimento da importância da formação continuada com uma ação de culminância em forma de evento acadêmico para os professores de Educação Física. Esse evento foi uma iniciativa da própria SME para valorizar a trajetória da formação dos professores de Educação Física e dar visibilidade às práticas pedagógicas exitosas que ocorrem nas escolas.

Por tudo exposto, acredita-se que formações continuadas com características colaborativas e com iniciativas progressistas, tais como o uso do *Facebook*, não são possíveis em qualquer modelo de formação continuada, ou em qualquer grupo. Existem condições objetivas que foram identificadas em Maracanaú que possibilitam uma melhor adequação de uma perspectiva progressista de formação continuada. Apresentam-se os principais aspectos a seguir: 1 – formação continuada no período do trabalho docente; 2 – professor-formador da própria rede de ensino com formação específica para a área de atuação; 3 – apoio para a organização e implementação da formação continuada de grupos de pesquisa que estudam formação de professores; 4 – promoção de eventos acadêmicos para dar visibilidade aos trabalhos pedagógicos dos professores que participam da formação continuada.

7.1.1 Aprendizagens acerca da teoria e da prática no ensino da educação física

A teoria e a prática do ensino da Educação Física foi o objeto mais explorado nesse estudo de tese. Nesse tópico, retorna-se a tratar sobre a referida temática, ancorada na experiência da formação continuada promovida em Maracanaú com professores de Educação Física. A intenção é fazer um percurso de como se enveredou por meio de uma reflexão coletiva sobre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, apresentando os produtos e contributos gerados nesse processo formativo com o uso das TIC.

Indica-se como a temática da teoria e da prática foi inserida em cada encontro formativo. No primeiro módulo, que ocorreu no dia 08 de Abril do ano de 2016, uma

¹¹ O projeto de extensão, com o título “Saberes em Ação para a Formação Continuada em Educação Física e Esportes”, encontra-se cadastrado junto à Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Ceará, com vigência até janeiro de 2017.

situação de aprendizagem introdutória foi expor de forma dialogada um conjunto de imagens e frases consideradas clássicas sobre a temática da teoria e da prática. A intenção foi criar uma discussão que permitisse múltiplas interpretações sobre as cenas expostas.

Em cada cena apresentada, os comentários foram interessantes e diversos. Comentei que essa atividade não buscava um único ponto de vista sobre a cena, mas fazer emergir as várias interpretações que um mesmo cenário pode expressar. Por exemplo, uma cena que trouxe à tona visões distintas foi a apresentada no terceiro *slide* da apresentação, que já fazia uma analogia polêmica sobre o que seria o conceito de teoria e de prática. Na imagem, estava descrito que teoria é “quando se sabe tudo e nada funciona” e prática é “quando tudo funciona e ninguém sabe o porquê”. A união entre teoria e prática é quando “nada funciona e ninguém sabe o porquê”. P2EF se sentiu incomodado e afirmou que sua prática pedagógica não faz parte desse cenário. Já o P18EF citou que essa imagem reflete o cenário educacional em que a escola está inserida. Aproveitou para comentar que faz essa afirmação com tristeza. Complementando as principais posições dos professores sobre essa cena, o professor **P9EF** fez o seguinte comentário, “*teoria sem sentido gera práticas desarticuladas*”.

Bracht e Caparroz (2007), refletindo sobre o ditado popular (na teoria, a prática é outra) afirmam que essa condição não é de toda ruim, pois permite que o “prático” seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!

Posteriormente às cenas, os professores de Educação Física tiveram acesso aos resultados do questionário diagnóstico. Foi oportunizada essa devolutiva, no sentido de dialogar com os professores se as descobertas do questionário contemplavam suas posições sobre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, e por meio de quatro grandes grupos de discussão foi aberta a possibilidade de complementar as respostas do questionário diagnóstico. O resumo do debate foi vinculado ao quadro a seguir.

QUADRO 16 – Análise dos grupos de discussão de professores de Maracanaú sobre o questionário diagnóstico.

| QUESTÕES | RESPOSTAS DOS GRUPOS |
|--|--|
| O que foi apresentado pelo questionário que não tinham pensado antes? | <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Existe muitas pessoas que compartilham dos mesmos questionamentos; Começar a analisar os motivos dos alunos gostarem tanto das aulas práticas. Que prática? As aulas sistematizadas pelos professores, ou, as aulas livres? • Grupo 2: A questão do envolvimento da gestão como assédio moral para prejudicar a relação entre teoria e prática. • Grupo 3: As possibilidades de juntar teoria e prática sem dissociá-las. • Grupo 4: Os resultados apresentados se manifestam em nossa realidade escolar, sendo assim, não se manifestaram como reveladores. |
| Quais dados não contemplam minha prática pedagógica? | <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Acreditar que a maioria dos alunos gostam das aulas práticas. • Grupo 2: Aliar a teoria e prática nas aulas, essa proposta de aula ainda não conseguimos 100%, pontualmente em alguns conteúdos. • Grupo 3: A formação na universidade foi mais voltado para teoria do que para as vivências práticas. • Grupo 4: Nenhum. |
| Quais elementos podem ser incluídos para que se avance em uma aula de Educação Física que articule a teoria com a prática? | <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Maior conscientização, maior valorização do professor por parte da gestão e melhora na estrutura física e material didático. • Grupo 2: Mais experiências e estudos para aprendizagem e ampliação dessa abordagem em nossa prática. • Grupo 3: A seleção dos conteúdos, metodologia e estrutura da escola. • Grupo 4: Comunicação, estudo e pesquisa, vivência, tentativa de acerto/erro, inovação e capacitação. |

FONTE: Elaborado pelo autor.

Estabelecendo um paralelo entre o questionário diagnóstico e a primeira pergunta tratada nos grupos de discussões colaborativos de professores, quando o GRUPO 1 cita que deve “*começar a analisar os motivos dos alunos gostarem tanto das aulas práticas*”, essa inquietação foi para o resultado de 100% dos alunos demonstrarem preferência pelas aulas práticas na ótica dos professores ao responder o questionário.

Dessa forma, a situação de aprendizagem de compartilhar os resultados do questionário preliminar e oportunizar o diálogo entre os professores acerca das descobertas se transformou em uma experiência formativa. Inclusive, com a reflexão de que aula prática os alunos preferem, as sistematizadas pelos professores ou as aulas livres? Entende-se que algumas “aulas livres” podem ser consideradas práticas de desinvestimento pedagógico, ou seja, a prática da “não-aula”, do mero ocupar os alunos com uma bola sem intervenção pedagógica intencional e efetiva (BRACHT, 2011).

Na segunda pergunta levantada pelos grupos de discussão, quais dados não contemplam minha prática pedagógica?, o GRUPO 2 comentou que “*aliar a teoria e*

a prática nas aulas de Educação Física, essa proposta de prática pedagógica ainda não se consegue 100%, pontualmente em alguns conteúdos". Essa reflexão foi para o dado de 66% dos professores de Educação Física de Maracanaú, ao afirmar se sentirem preparados para articular a teoria com a prática dos conteúdos.

Tomando como referência os apontamentos de Fesnterseifer e González (2007), ao descrever a difícil e incontornável relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, fruto da complexidade de discutir essa temática no campo didático-pedagógico. Identificar que os professores de Educação Física do município de Maracanaú não consideram a teoria e a prática como um dilema pedagógico foi, de certa forma, uma descoberta intrigante.

Por outro lado, desde o questionário diagnóstico, esse resultado específico gerava um conflito com a relevância da pesquisa de tese, tendo em vista que, se a maioria dos professores expressa que a relação entre a teoria e a prática não é um problema na prática pedagógica cotidiana, qual seria o sentido de propor uma formação continuada para tratar dessa temática?

Entretanto, essa reflexão só poderia ser elaborada em um momento mais alongado, por isso, insistir na formação continuada foi uma opção acertada. Os mesmos professores de Educação Física explicitaram não se sentir totalmente seguros para articular a teoria e a prática no ensino da Educação Física.

A última questão colocada para os grupos de discussão foi: quais elementos podem ser incluídos para que se avance em uma aula de Educação Física que articule a teoria com a prática?. Naquele momento, se estava iniciando a trajetória formativa, mesmo assim, considerou-se oportuno ouvir as impressões dos professores acerca de uma aula inovadora que relacione a teoria com a prática no ensino da Educação Física. O GRUPO 4 foi o grupo de discussão que melhor se posicionou, aparentemente, ao citar que a: *"Comunicação, estudo e pesquisa, vivência, tentativa de acerto/erro, inovação e capacitação"*.

A comunicação entre os professores é uma condição efetiva do trabalho colaborativo, a possibilidade de estudar e aprofundar na temática das questões afetas à teoria e à prática da Educação Física é possível em uma formação continuada.

Vale ressaltar que os professores de Educação Física se sentem motivados em participar das formações continuadas promovidas pelas Secretarias de

Educação, quando essas se alinham com o cotidiano escolar. Para Righi, Marin e Souza (2012), ao analisar as formações continuadas promovidas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Santa Maria e da Quarta Colônia, observaram que a maioria dos professores destacou que o compartilhamento de experiências com colegas da área, a qualificação e atualização para a prática docente e a obtenção de novas experiências para a prática pedagógica são os quesitos mais importantes de uma formação continuada.

O segundo encontro formativo ocorreu no dia 06 de Maio de 2016. O tema central desse módulo foi o trabalho colaborativo. Pode-se afirmar que, em duas situações de aprendizagens, foram tratadas as questões específicas sobre a articulação da teoria com a prática do ensino da Educação Física. No final do turno da manhã, foi implementada uma aula de ginástica que adotasse uma relação mais dinâmica entre o saber e o saber-fazer. A opção pelo conteúdo ginástica não foi aleatório. No primeiro encontro, **P22EF** citou dificuldades de planejar uma aula que relacionasse a teoria com a prática para esse conteúdo. Como demonstração de que os formadores estavam atentos aos discursos dos professores, o conteúdo ginástica foi ilustrativo nesse sentido. Todos os professores que participaram da implementação da aula de ginástica comentaram que as situações de aprendizagens compartilhadas são possíveis de serem trabalhadas na escola. Houve até sugestões interessantes, como a de **P25EF**, ao comentar que nas atividades em grupos poderiam ser elaboradas por meio de desafios, que seus alunos gostavam de fazer atividades desafiadoras. Outro aspecto comentado pelos docentes, e fruto de um olhar cuidadoso dos formadores, foi a iniciativa de programar uma aula do conteúdo ginástica utilizando poucos recursos didáticos e, mesmo assim, a aula conseguiu articular o saber e o saber-fazer.

Entende-se que o professor não deve aplicar a teoria na prática e, sim, (re)construir, (reinventar) sua prática, com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor, que produz conhecimento (BRACHT; CAPARROZ, 2007).

O segundo momento, em que foi explorada a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física no módulo, foi para definir quais princípios pedagógicos uma aula deveria contemplar para garantir que relacionou a teoria com

a prática da Educação Física. Duas propostas foram apresentadas, a primeira foi fruto de uma síntese extraída de uma revisão sistemática de vários artigos que abordavam a temática da teoria com a prática do ensino da Educação Física. Os princípios pedagógicos desse levantamento foram: valorizar os saberes corporais; reconhecer os saberes sobre esse fazer corporal; oferecer atividades articuladas entre ação-reflexão-ação; trabalhar com a experiência corporal; promover uma postura crítica na relação entre a teoria e a prática.

A outra proposta de princípios pedagógicos foi acolhida da BNCC (BRASIL, 2016), a partir das dimensões do conhecimento¹². Os princípios pedagógicos escolhidos foram: experimentação; reflexão sobre a ação; uso e apropriação. Por ampla maioria, os professores escolheram as dimensões do conhecimento da BNCC (BRASIL, 2016) como princípios pedagógicos a serem alcançados em uma aula que relacione a teoria com a prática do ensino.

Posteriormente, o grupo de professores foi dividido em oito grupos menores, cada grupo escolheu um conteúdo da Educação Física para aprofundar a temática da relação entre a teoria e a prática. A meta estabelecida foi de elaborar uma aula de até trinta minutos, com situações de aprendizagens que articulassem o saber com o saber-fazer até o próximo encontro formativo.

O terceiro módulo, que aconteceu no dia 10 de Junho do ano de 2016, pode ser considerado um dos momentos mais marcantes para as aprendizagens dos professores de Educação Física de Maracanaú, acerca da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Cada grupo apresentou com qualidade sua aula e, em seguida, ouvia de forma breve algumas sugestões dos outros grupos de como melhorar a aula, no sentido de alcançar os princípios pedagógicos definidos no encontro anterior. Apresentam-se abaixo algumas imagens que ilustram esse rico momento de compartilhamento de situações de aprendizagens compatíveis com a realidade dos professores de Maracanaú.

¹² A formulação dos objetivos para cada uma das práticas corporais em cada um dos ciclos articula, de forma indissociável e simultânea, oito dimensões de conhecimento que permitem a tematização dessas práticas como saberes escolares: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário. Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência (BRASIL, 2016).

QUADRO 17 – Imagens das implementações de aulas dos professores de Maracanaú.

TEMA DA AULA

IMAGENS

- Práticas corporais de aventura.



- Lutas.



- Ginástica.



- Esportes de precisão.



Fonte: Elaborado pelo autor.

No quarto módulo, que ocorreu no dia 12 de Agosto do ano de 2016, foi o momento de retomar as aulas que tinham apenas algumas situações de aprendizagens e, com mais calma e um tempo maior para o diálogo, poderiam ser formalizadas em unidades didáticas que articulassem a teoria e a prática do ensino

da Educação Física. Na parte da manhã, foi revisitada aula por aula, cada grupo teve a oportunidade de ouvir dos outros grupos os aspectos favoráveis e os aspectos limitantes.

Por exemplo, quando foi apresentado o grupo de Práticas Corporais de Aventura, **P1EF** citou que *“além de ser viável tratar a corrida de orientação, já trabalhou com uma experiência similar utilizando os espaços fora da escola”*, tendo em vista que a experiência da aula de práticas corporais de aventura se restringiu ao ginásio da escola. Comentou que os alunos puderam identificar os locais que acumulavam lixo e observaram lugares que ainda não conheciam.

Já **P20EF** comentou a *“dificuldade de implementar o conteúdo, por se sentir sozinha para gerir todo o andamento da corrida de orientação”*. Informou que possui turmas numerosas. Mesmo assim, **P20EF** fez uma sugestão para o grupo das Práticas Corporais de Aventura, ao invés de sair todos juntos, cada equipe vai a seu tempo e delegar monitores para marcar o tempo de prova de cada equipe.

Já para o grupo de lutas, houve poucas sugestões e vários professores admitiram que tratam desse conteúdo em suas aulas. O grupo a ouvir, em seguida, as sugestões dos outros grupos foi o de esporte de invasão handebol. No caso do handebol, vários professores emitiram sugestões e a aula se tornou ainda mais proveitosa.

O tema seguinte foi do grupo que tratou do conteúdo Dança. Um dado importante foi levantado ao consultar o grupo sobre a implementação desse conteúdo, quase todos confirmaram que trabalham com a temática da dança. Somente **P18EF** afirmou não tratar desse conteúdo, por desconhecimento de como transpor didaticamente a dança nas aulas de Educação Física. Outra questão foi anunciada a respeito de quem se sentiu desconfortável na vivência da aula de dança. Alguns professores manifestaram que, inicialmente, se sentiram incomodados e que depois foi mais tranquilo. **P20EF**, ao defender a aula de seu grupo, comentou *“que o mesmo sentimento dos professores em relação à Dança, outros professores sentem em relação ao Futsal e outros esportes”*. Na sua consideração, deixou claro que ninguém gosta de todos os conteúdos.

Como sugestão para ampliação da aula de dança, **P17EF** citou a utilização das TIC como possibilidade pedagógica; na experiência relatada pelo docente, seus alunos tiveram que criar e gravar uma coreografia e depois divulgar na sala. Existe

uma preocupação evidente dos professores, atualmente, em preparar o aluno para interagir com o mundo (digital) e fornecer subsídios para que ele possa ter autonomia diante das tecnologias (BIANCHI; HATJE, 2007). Esse aspecto é observado na intencionalidade pedagógica de **P17EF**, ao propor para os alunos criar uma coreografia, gravar a dança, editar o vídeo e depois compartilhar o material com o restante do grupo.

O tema seguinte foi sobre a Ginástica e a mesma pergunta foi colocada pelo pesquisador sobre quem trabalhava esse conteúdo na escola. Poucos professores afirmaram trabalhar, gerando até uma surpresa, pois se imaginava que conteúdos como dança e práticas corporais de aventura tivessem baixa adesão. Mas o que transpareceu ser menos estudado na Educação Física em Maracanaú foi o tema da Ginástica. Vale ressaltar que o grupo que se apresentou falou sobre ginástica de demonstração¹³.

Um dos indícios dessa dificuldade de articular a teoria com a prática do conteúdo ginástica nas aulas de Educação Física pode se justificar pela sua abrangência e, por essa razão, se torne até “impreciso” definir o que seria a prática da ginástica e o que seria a teoria da ginástica, sua relação direta com os cuidados com o corpo, com a saúde e com o esporte elevam a sua complexidade (MARCELLINO, 1995).

O grupo seguinte a ouvir as sugestões foi o do esporte de invasão Futsal; todos os professores trabalham com o esse conteúdo. A grande questão sobre o ensino do futsal estava na metodologia de ensino. Na vivência do grupo, a opção metodológica foi pelos jogos desportivos coletivos¹⁴ que favorecem ao aluno maiores oportunidades para tomar decisões similares ao próprio jogo e se aproximam da leitura tática que a lógica interna do Futsal utiliza.

¹³ As ginásticas de demonstração reúnem as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não-competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelho (trapézio, corda, cama, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, saltos mortais, pirâmides humanas etc. Integram também esta prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (BRASIL, 2016).

¹⁴ Caracterizam-se os jogos desportivos coletivos (JDC) como o confronto entre duas equipes, condicionadas pelo cumprimento de um regulamento, que se dispõem de uma forma particular no terreno de jogo e se movimentam, com o objetivo de vencer. Tanto no ataque como na defesa, as sucessivas configurações que o jogo vai experimentando resultam da forma como ambas as equipes geram as relações de cooperação e oposição em função do objetivo do jogo (GARGANTA, 1998).

O último grupo a ser discutido foi o de esportes de precisão¹⁵ (bocha e *curling*); todos os professores citaram que, depois da vivência, a implementação desse conteúdo é possível nas escolas de Maracanaú. Inclusive, os professores **P13EF** e **P19EF** colocariam outro material para o *curling*, no caso da aula do grupo foram utilizados recipientes de manteiga. Para esses professores, o recipiente do doce de banana é próximo da pedra do *curling*. O professor **P8EF** comentou que poderia incluir o boliche nessa unidade didática e faria mais sentido para tradição dos esportes de precisão no Ceará.

No período da tarde, os grupos se reencontraram para formalizar a unidade didática. Esse material está disponível nos apêndices da tese. Para possibilitar um tratamento analítico do material produzido pelos grupos de professores, adotou-se a seguinte estratégia: analisaram-se as unidades didáticas com o auxílio dos princípios pedagógicos selecionados pelos professores. Relembrando, os três princípios pedagógicos são: experimentação; reflexão sobre a ação; uso e apropriação (BRASIL, 2016). Vale ressaltar que, no documento, são apresentadas oito dimensões do conhecimento. Mas, para esse estudo de tese, adotaram-se somente essas três dimensões da BNCC, pela aproximação com o que se vinha abordando com o grupo de professores sobre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer.

No texto introdutório da BNCC (BRASIL, 2016), experimentação refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Uso e apropriação estão relacionados ao conhecimento que possibilita ao/à estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Reflexão sobre a ação refere-se aos conhecimentos originados na observação e análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal.

Observando o resultado da análise das unidades didáticas, alguns alertas devem ser apontados, para que não haja interpretações equivocadas. O primeiro

¹⁵ Esportes cujo objetivo principal é arremessar/bater/lançar um objeto (bocha, bola, bolão, flecha, projétil) procurando acertar um alvo específico fixo ou em movimento (GONZÁLEZ, 2012).

alerta é comentar que os professores não disponibilizaram todos os planos de aula para uma melhor apreciação das unidades didáticas, sem esse documento se torna difícil atribuir um juízo de valor sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino do conteúdo abordado. No entanto, as unidades didáticas foram consolidadas após um período de aprofundamento dos conteúdos, com colaborações dos demais grupos sobre como poderiam melhorar a unidade didática. Esse aprofundamento passou por, pelo menos, dois momentos de sugestões coletivas.

Outro alerta é sobre a vivência do mês de junho, como o tempo disponível para as aulas foram de até trinta minutos, algumas podem ter sido prejudicadas na relação entre a teoria e a prática. Principalmente, pelo fato do formador comentar da importância do saber da experiência corporal e que as experiências deveriam ser mais dinâmicas. Levando os grupos a produzirem suas situações de aprendizagens mais voltadas para a dimensão do saber-fazer.

No próximo tópico, serão abordadas as concepções iniciais dos professores de Maracanaú sobre as aprendizagens acerca da teoria e da prática da Educação Física durante todo o curso de formação continuada.

7.2 Concepções iniciais

Nessa primeira categoria, foram abordados todos os aspectos que os professores expressaram como conhecimentos e percepções prévias acerca da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, do trabalho colaborativo na formação continuada de professores e do uso das tecnologias. Essas impressões foram coletadas por meio dos vários instrumentos adotados durante o processo formativo.

7.2.1 A relação entre a teoria e a prática antes da formação continuada

Um dos pontos centrais, a saber, com o grupo de professores era sobre as aulas de Educação Física na escola antes da formação continuada acerca da relação entre a teoria e a prática do ensino dos conteúdos. Inclusive, buscou-se, junto aos professores, exemplos dessas práticas pedagógicas, para alargar o

entendimento das concepções iniciais sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

Tomando como referência o questionário de avaliação implementado no final da formação continuada, das vinte e sete possíveis respostas, surgiram quatro grandes categorias, que acomodaram as considerações dos docentes sobre como eram tratados os conteúdos antes da formação continuada no tocante à relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

A maior parte do grupo foi categorizada como professores que já reconheciam a importância de relacionar a teoria com a prática antes da formação continuada. Porém, não apresentaram nenhum exemplo para ajudar na confirmação dessa posição. 36% do total de professores fazem parte dessa categoria, dos que afirmaram ter o devido cuidado em relacionar a teoria com a prática, mas não comentaram como isso ocorria nas aulas.

Apresentam-se algumas falas dos professores para ilustrar melhor esse grupo. **P19EF** afirma que: “*Sempre tive a preocupação de trabalhar a teoria e a prática nas minhas aulas*”. Outro professor, o **P20EF**, comentou que relacionava suas aulas “*geralmente, a teoria em sala de aula e a prática na quadra*”. Esse tipo de relação de teoria em sala de aula e prática na quadra define-se como a Educação Física territorial (MARTINS; SILVA, 2015).

Outra resposta interessante desse grupo foi a de **P27EF**, ao citar que relacionava a teoria com a prática: “*Sempre me preocupei nos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais*”. Na dimensão de conteúdos propostas por Coll (1998) e Zabala (1998), existia esse cuidado de explorar a natureza do conteúdo por dimensões distintas.

Essa categoria reflete bem o que Silva *et al.* (2007) acusa em seu estudo, ao afirmar que o problema da Educação Física escolar não está centrado na produção do conhecimento, até pelo fato de que os professores, ao longo dos anos, vêm pesquisando e alcançando uma formação mais ampla. O problema da Educação Física escolar está na dificuldade de que este conhecimento seja interpretado, apropriado e concretizado na realidade escolar. Sendo assim, observa-se que os professores sabem da importância de relacionar a teoria com a prática e apresentam bons argumentos. No entanto, não conseguem compartilhar um exemplo de como articular o saber com o saber fazer em suas aulas.

A segunda categoria, que teve um número significativo de professores, foi a dos que afirmaram se preocupar com a teoria e a prática, desde antes da formação continuada, e conseguiram indicar um exemplo de suas ações pedagógicas. Do total de professores, 29% fazem parte desse grupo. Desde o questionário diagnóstico, já se observava uma preocupação por parte do grupo de professores de Educação Física em Maracanaú com as questões do ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer.

Indicam-se algumas falas para ampliar o entendimento sobre essa categoria. **P01EF** explicou que *“buscava aliar a teoria e a prática através de discussões”* e, como exemplo, descreveu a seguinte situação: *“Durante o conteúdo jogos e brincadeiras, eram explicitados as definições de cada tipo de jogo, posteriormente os alunos citariam jogos de seu conhecimento e tentaríamos classificá-los e vivenciá-los e, por fim, seria feito um comparativo entre os jogos que eles brincam/jogam com os jogos e brincadeiras dos seus pais”*.

Nos estudos de Natali e Müller (2009), sobre os jogos cooperativos, a proposta de tratar a teoria e a prática desse conteúdo foi similar à de **P01EF**, experimentando, refletindo e aprofundando a temática dos jogos de forma dinâmica. Para melhorar o fazer pedagógico, como nesse referido estudo de tese, as autoras também elaboraram um conjunto de princípios que devem ser alcançados para relacionar a teoria com a prática do ensino dos jogos cooperativos. Os princípios fundamentais são: Realidade em movimento; Práxis; Persistência/determinação; e Compromisso político.

Outro professor citou um bom exemplo de como relacionava a teoria com a prática antes da formação continuada: *“Ministrar o conteúdo jogos olímpicos 2016, por meio de aulas expositivas dialogadas, para seguirmos o envolvimento de todas as turmas da escola, culminando nos jogos interclasses, elaborava exposição de trabalhos desenvolvidos pelos alunos sobre o tema e promovemos a participação de um atleta paralímpico como convidado, que, na oportunidade, trouxe uma réplica da tocha olímpica para a escola”* (**P15EF**).

Nesse exemplo, pode-se observar a experimentação do conteúdo nos jogos interclasses, a reflexão sobre a ação nas exposições dialogadas e o uso e apropriação na produção de trabalhos pelos alunos.

Para Kunz (2001), a escola se configura como um ambiente de organização social, em que as práticas corporais esportivas acontecem, cabendo ao professor de

Educação Física proporcionar a tematização do seu conteúdo específico, uma compreensão crítica das práticas corporais esportivas, potencializando os sujeitos a estabelecer vínculos com o contexto sociocultural em que estão inseridos. No caso de **P15EF**, abordar os Jogos Olímpicos nas aulas de Educação Física foi importante para contextualizar os movimentos que a sociedade vem promovendo em relação ao esporte.

Para **P24EF**, uma das formas de garantir a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física é promovendo a problematização do conteúdo, como se observa nos comentários do docente: *“Durante uma brincadeira com toda a turma, três alunos de forma acirrada brigam entre si, vou mediar o conflito e levantar alguns questionamentos. Por exemplo: Se o meu amigo machucou durante a brincadeira, ele vai querer continuar ou desistir? Eu gostaria de ser machucado durante uma brincadeira? De que forma eu poderia brincar com todos de forma mais alegre? Dessa maneira, proporciono a reflexão da ação”* (P24EF).

Nesse contexto, as ações de reflexão na ação promovida pelo **P24EF** podem surtir efeitos para além das aulas de Educação Física. No estudo de Ribeiro e Marin (2009), com a escola itinerante do Movimento Sem Terra (MST) no Rio Grande do Sul, percebeu-se que a aula de Educação Física é o local em que os alunos mais se congregam por meio do diálogo e do movimento. Observou-se que as ações e intervenções propiciadas nas aulas de Educação Física se reverberavam para outros contextos. Sendo assim, a oportunidade de colocar os alunos para refletir suas atitudes durante os jogos pode influenciar positivamente nas brincadeiras em outros espaços.

A terceira categoria organizada foi do grupo de professores que comentaram não demonstrar preocupações em relacionar a teoria com a prática no ensino da Educação Física antes da formação continuada. Do total de docentes que responderam o questionário, 21% se enquadram nessa categoria. Um dos que podem ser citados nessa categoria é o **P05EF**, ao relatar que: *“Antes não havia consciência da relação entre a teoria e a prática, ou seja, não me preocupava com essa relação”*. Posição similar foi observada em **P06EF**: *“Antes da formação continuada, as aulas teóricas, na grande maioria, promovia uma dicotomia entre os conteúdos e em muitos momentos não conseguia a associação dos conteúdos”*. Na continuidade de sua resposta, **P06EF** explica com maior riqueza de detalhes as suas

dificuldades: *“Falava de capacidades físicas e não conseguia abordar ou relacionar com as atividades práticas, pois era o movimento pelo movimento”*.

Pode-se notar uma dificuldade dos professores em conceber a relação entre a teoria e a prática de forma diferente daquela vivenciada e aprendida nas disciplinas em seu curso de formação inicial em Educação Física. Parece haver, principalmente, uma grande dificuldade em promover, na intervenção, uma mediação entre esses aspectos (teóricos e práticos) (MACHADO *et al.*, 2010).

Um comentário importante para compreender a complexidade de relacionar a teoria com a prática no ensino da Educação Física foi representada por **P33EF**: *“Não tinha tanto cuidado para relacionar a teoria e a prática, as aulas aconteciam mais com o sentido de praticar movimentos”*. Esse modelo de professor foi configurado no estudo de Machado *et al.* (2010) como aquele docente que apresenta certa dificuldade e, às vezes, repulsa em lidar com os conhecimentos ditos teóricos (presentes na literatura mais recente) construídos na área de Educação Física.

Caso como o de **P33EF**, por ser um professor mais antigo, a sua formação inicial ainda pode influenciar na sua visão de Educação Física atualmente, como explicam Betti e Betti (1996), sobre o currículo tradicional-esportivo, em que existia a separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista etc.

A última categoria foi dos professores que afirmaram que antes da formação só relacionavam a teoria com a prática em alguns conteúdos da Educação Física. Cerca de 14% do total fazem parte desse grupo. Imaginava-se, previamente, que a maioria dos professores faria parte desse grupo, por reconhecer a quantidade de práticas corporais que existem na Educação Física.

Identificam-se algumas falas de professores nesse grupo, tal como a de **P04EF**: *“Em alguns conteúdos não havia a preocupação de relacionar a teoria com a prática”*. Argumentação parecida foi percebida em **P10EF**: *“Confesso, que em alguns pontos ou temas, já procurava fazer essa ligação entre a teoria e a prática”*.

Considera-se que essa situação traz à tona um antigo dilema em relação à didática da Educação Física. De um lado, existem os professores que articulam a teoria com a prática da Educação Física, por entender que, dessa forma, estão garantindo um direito de aprendizagem do aluno, e aproveita-se para expressar que se defende essa posição no referido estudo de tese. Todos os conteúdos devem

contemplar esse tratamento metodológico. Do outro lado, está o grupo que só articula a teoria com a prática em alguns conteúdos, por entender que, para conseguir consolidar a relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer, o docente tem que ter um conhecimento aprofundado sobre o conteúdo. Em muitas ocasiões, negando até algumas temáticas da cultura corporal de movimento.

7.2.2 As concepções iniciais sobre o trabalho colaborativo na formação continuada

Para analisar a inserção do trabalho colaborativo na formação continuada de professores de Educação Física no Município de Maracanaú, foi implementado no terceiro módulo um breve questionário acerca das impressões preliminares do trabalho colaborativo nas produções desenvolvidas no curso de formação continuada para 15 professores que aceitaram participar dessa amostra no referido módulo.

Dessa forma, um ponto relevante a ser analisado foi saber como se deu a construção do plano de aula nas equipes, tomando como referência o trabalho colaborativo. Dos quinze professores questionados, nove responderam que articulavam momentos colaborativos e momentos individuais (60%). Para **P07EF**, *“As ideias foram partindo individualmente, assim como algumas ações. Porém, a maior parte do desenvolvimento das tarefas e temas foi pensada colaborativamente”*. Ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência, defende-se a reconciliação dos dois tipos de atividades, qualquer delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores (DAMIANI, 2008).

Esse caminhar entre o individual e o coletivo no trabalho colaborativo é uma característica marcante e representativa. Dessa forma, só existem ampliações de ideias, os professores trazem para o grupo seus projetos e, na tomada de decisão colaborativa, uma nova ideia que emana da construção coletiva surge. No caso da atividade em questão, os professores em cada grupo apresentavam vários modelos de situações de aprendizagens e, na organização colaborativa, se estruturava o plano de aula do grupo.

Já seis professores (40%) afirmaram que a construção da aula foi mais voltada para o trabalho colaborativo. Para **P13EF**, *“Desde o primeiro momento da vivência, começamos a compartilhar experiências e continuamos com esse mesmo desempenho no decorrer do trabalho”*. Por meio da reflexão colaborativa, os professores são capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significados e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas pedagógicas, gerando mudanças no contexto escolar (PIMENTA, 2005).

Houve grupos que assumiram que todas as situações de aprendizagens foram criadas em momentos de diálogos em equipe. Ouvindo cada iniciativa e tentando chegar a um consenso de qual seria a melhor para garantir a relação entre a teoria e a prática e seus três princípios pedagógicos (experimentar, uso e apropriação, reflexão sobre a ação).

No desejo de tentar aproximar-se da demanda dos professores a respeito da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física e a ação do trabalho colaborativo, o aspecto levantado foi o seguinte: quais suas impressões a respeito da construção de situações de aprendizagens que articulem a teoria com a prática do ensino da Educação Física por meio do trabalho colaborativo?. Quatorze professores expressaram que se tornaram mais produtivas (93%). Observa-se o comentário de **P12EF**, *“O que antes não sabia como realizar e trabalhar com meus alunos sobre um determinado conteúdo, através desses trabalhos colaborativos, pode ter ideias que norteiam nossas aulas”*.

Relato interessante foi descrito por P09EF: *“É necessário a troca de informações de profissionais da nossa área, às vezes nos acomodamos e pensamos que já sabemos dar uma aula, mas vemos que, através das discussões e apresentações práticas, podemos desenvolver mais o nosso trabalho”*.

O trabalho colaborativo possibilita o resgate de valores, como o compartilhamento e a solidariedade entre os pares (DAMIANI, 2008). Oportunizar aos professores momentos de parceria e de reconhecimento da prática pedagógica de si e de outros, foi um resultado interessante do trabalho colaborativo. Em alguns grupos, existia, por exemplo, um professor com maior conhecimento sobre o conteúdo escolhido. Mesmo assim, a construção das situações de aprendizagens apresentavam os contornos do trabalho colaborativo. Na medida em que esse

professor indicava caminhos para o grupo sobre como abordar a teoria e a prática do ensino, os outros componentes da equipe indicavam sugestões que tornava a aula ainda melhor.

No tópico seguinte, será abordado o produto mais relevante do estudo de tese, no caso, a experimentação e a consolidação de um formação continuada ancorada no trabalho colaborativo que teve como perspectiva contribuir na produção de unidades didáticas que relacionassem a teoria com a prática do ensino da Educação Física com o uso interativo do *Facebook*.

7.3 A experiência formativa colaborativa

Nessa grande categoria, foi analisado o processo formativo como um todo. Desde as aprendizagens acerca da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, como também as implicações do trabalho colaborativo no curso de formação continuada e uso interativo das tecnologias na experiência formativa.

7.3.1 Mudanças percebidas na construção da aula em relação à teoria e à prática, durante a formação continuada

Um dos maiores desejos dos professores-formadores¹⁶ durante o processo formativo era conseguir perceber mudanças na construção das aulas de Educação Física em relação à teoria com a prática. No tratamento analítico dessa questão, três categorias foram observadas e caracterizadas nos seguintes temas: Encaminhamentos pedagógicos para articular a teoria com a prática da Educação Física; Incentivo aos estudos e para inovação pedagógica; e Vigilância pedagógica. Teve um único docente que não foi categorizado em nenhuma categoria, por afirmar que a formação não trouxe mudança alguma.

A maior parte dos professores ficou agrupada na categoria que identificou encaminhamentos pedagógicos para articular a teoria com a prática. Cerca de 62% do total, muito mais da metade do grupo, conseguiu perceber saídas e possibilidades para articular a teoria com a prática durante o processo formativo.

¹⁶ Os professores-formadores são os responsáveis pela condução da formação e paralelamente da tese. O professor-formador definido como F1 foi o autor principal da pesquisa.

Esse resultado fortalece a intenção de promover uma formação continuada para tratar do tema. Um dos desejos dos formadores era, ao final da formação continuada, garantir ganhos reais do ponto de vista da aprendizagem para os docentes. Que os professores pudessem atravessar esse processo formativo e afirmar que houve mudanças significativas.

Observam-se algumas respostas nesse sentido, como para **P06EF**, que afirmou que o curso “*Fez com que a relação entre a teoria e a prática, fosse possível com exemplos de aulas práticas, conteúdos e formas de organização para essa relação*”. Já para **P07EF**, um dos benefícios do curso de formação foi “*Ver a importância da troca de informações e de como é necessário os professores apresentarem suas experiências*”. O compartilhamento da experiência também foi citado por **P12EF** e **P13EF**.

De acordo com Martins e Silva (2011), o valor da experiência pedagógica é fundamental para potencializar mudanças no contexto da prática. Não se está falando de qualquer experiência pedagógica, mas a experiência como algo marcante, tocante, internalizado no corpo e nos sentidos dos professores, advinda dos seus momentos de prática diária e cotidiana na escola.

Considerações interessantes foram percebidas em **P20EF**: “*A teoria ficou mais ‘disfarçada’ na prática, tornando a aula mais dinâmica e atrativa*”. Para **P27EF**, a formação continuada promoveu que na produção das aulas ocorresse um: “*Melhor aproveitamento do tempo pedagógico e, assim, associando a teoria com a prática e não focando em apenas uma destas*”. Quando se propõe que a Educação Física avance do fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser compartilhado aos alunos (BRACHT, 1999), pensa-se na possibilidade de dinamizar as aulas, no intuito de que os alunos acessem algo relativamente mais atrativo. Esse é o melhor caminho para relacionar a teoria com a prática na Educação Física.

A segunda categoria desse grupo teve como base o incentivo aos estudos e para a inovação pedagógica. Outro aspecto bastante favorável para a formação continuada e os estudos sobre a teoria e a prática da Educação Física foi promover o desejo nos professores de buscar um aprofundamento teórico, como também possibilitar que os docentes ousem pedagogicamente, um rico legado do processo formativo.

Algumas respostas são emblemáticas para essa categoria, tal como as de **P11EF**, que depois da formação decidiu “*buscar maiores fundamentações teóricas*”. Como também a de **P15EF**, que, por meio da formação, teve “*envolvimento da pesquisa¹⁷ na elaboração das aulas, buscar materiais didáticos, experiências motivadoras para a realização de um trabalho de experiência em nossas vivências que aliaram a teoria com a prática*”.

Em meio a tantas precarizações para com o trabalho docente e as acusações, muitas vezes até infundadas, de que o professor de Educação Física é aquele que vive em um estado de desinvestimento pedagógico e cuja prática recebe denominações pejorativas de “rola bola” e “pedagogia da sombra” (MACHADO *et al.*, 2010), observar colocações como a de **P15EF** acima é um achado expressivo e valioso para o estudo de tese. Não existe resultado mais valioso, no campo da pesquisa com professores, do que possibilitar a esperança e o desejo pelo ser-mais¹⁸.

Outra afirmação que apresenta um impacto satisfatório dos aprendizados sobre a teoria e a prática depois da formação e como isso repercute nas produções das aulas foi visto em **P26EF**: “*Após essa formação, fiquei mais confiante quanto ao ato de criar e inovar, fazer diferente*”.

Utiliza-se a definição de Bracht (2011) de práticas inovadoras, que são aquelas que trabalham com a perspectiva de que a Educação Física, assim como as outras disciplinas curriculares, possui um conhecimento relevante socialmente e que é dever da escola fazer com que as novas gerações dele se apropriem. Sendo assim, a formação continuada apertou um “botão” na trajetória de **P26EF** que poderia está desativado há algum tempo.

A última categoria dessa questão foi para o grupo que afirmou adotar uma vigilância pedagógica no planejamento das aulas para garantir a articulação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Uma estimativa de 11% do total de professores faz parte desse grupo. Nessa perspectiva, salienta-se que, após a formação continuada, a discussão sobre a teoria e a prática se tornou importante para esse grupo.

¹⁷ P15EF fez parte de um grupo de docentes que viajaram para Rio Claro - SP, para apresentar trabalhos no Congresso Nacional de Educação Física escolar.

¹⁸ Ser-mais, vocação histórica humana (FREIRE, 2013).

Aponta-se para a citação de **P17EF**, ao reconhecer que está “*procurando ter um zelo maior ao se relacionar a teoria e a prática*”. Esse mesmo sentimento foi observado em **P33EF**, ao adotar “*um maior cuidado em pensar a aula de maneira que torne a teoria relacionada com o que será vivenciado na prática*”.

O conhecimento ou o saber de que trata a Educação Física possui um duplo caráter: por um lado, trata-se do saber fazer expresso nas diferentes práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento e, por outro, o saber sobre essas mesmas práticas, portanto, um saber também de ordem conceitual (BRACHT, 2011). Por essa razão, reconhecer que, posteriormente ao curso de formação, os professores dedicaram uma atenção especial em relacionar a teoria com a prática no planejamento das aulas, é garantir um direito de aprendizagem ampliado para os alunos de Maracanaú.

7.3.2 O trabalho colaborativo como fio condutor da formação continuada

Nesse tópico, aborda-se um objeto tão importante para o estudo de tese quanto à relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, no caso, a função do trabalho colaborativo no processo de formação continuada. Vale destacar, inicialmente, alguns desejos para com a formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú. Um dos princípios adotados pelos professores-formadores foi se colocarem como mais um participante a constituir o grande grupo em processo formativo. Sendo assim, todos os direcionamentos e produções advindas do referido grupo passava, quase que obrigatoriamente, por um processo colaborativo de tomadas de decisões.

Outro desejo representativo para o trabalho colaborativo e característico na imagem dos professores-formadores foi expressar que aquele grupo de professores portava um potencial que precisava ser divulgado. Não seriam os professores-formadores isoladamente, os responsáveis a construir as unidades didáticas e de forma impositiva, “repassar” esse material para os professores. Até pelo fato de os próprios professores-formadores reconhecerem inicialmente no processo formativo, suas limitações em relacionar a teoria com a prática em determinados conteúdos.

Por isso, o trabalho colaborativo se fez tão presente e igualmente marcante na formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú. Os

professores precisavam vivenciar uma proposta que os colocassem no centro do processo formativo e, além disso, oportunizar aos docentes a condição de estar de “mãos dadas” na busca pelo conhecimento. Em certa medida, esse é o grande contributo do trabalho colaborativo, formalizar entre os docentes um saber-parceiro e autêntico.

7.3.3 Trabalho colaborativo na formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú

Por entender o valor e o impacto do trabalho colaborativo na formação continuada de professores, além de divulgar inicialmente para os docentes de Maracanaú as características da tese, dentre essas, a funcionalidade do trabalho colaborativo, na constituição dos encontros formativos, os professores-formadores percebiam a urgência de promover um módulo para abordar as questões ligadas ao trabalho colaborativo na formação de professores.

Essa posição acolhida pelos professores-formadores se deu pelo aspecto que o trabalho colaborativo não pode ocorrer se não existir uma clareza de sua estrutura, como também a internalização das atitudes e comportamentos que decorrem desse modelo de formação continuada, ancorado no trabalho colaborativo.

Por tudo exposto, exatamente no segundo módulo da formação continuada de professores de Maracanaú, que ocorreu no dia 06 de Maio de 2016, a parte da manhã do encontro foi dedicada exclusivamente para tratar do trabalho colaborativo. Para iniciar a discussão, foi exposto um pequeno vídeo que abordava o trabalho em equipe. O primeiro professor a se posicionar sobre as relações do vídeo com o trabalho colaborativo foi **P22EF**, que comentou que o trabalho colaborativo é importante em alguns momentos e em outros devem ser garantidos a autonomia.

Essa fala inicial de **P22EF** ilustra muito bem um dos equívocos interpretativos dos docentes em relação à finalidade do trabalho colaborativo, como Damiani (2008) assevera, em nenhum momento o trabalho colaborativo nega a autonomia. Esse aspecto foi prontamente discutido no encontro formativo. Tendo em vista que não existe trabalho colaborativo na submissão, os professores não estariam caminhando abraçados com a proposta, se a liberdade produtiva de cada docente em seu grupo fosse cerceada.

Em seguida, uma fala chamou a atenção dos professores-formadores, **P17EF** cita que o trabalho colaborativo deve partir de um objetivo, percebendo que essa situação abre espaço para ideias que não são bem aceitas, gerando uma dificuldade de formar o grupo de trabalho colaborativo. Por essa razão, o objetivo deve prevalecer.

Esse jogo da aceitabilidade de ideias é muito próprio do trabalho colaborativo. Esse cenário, sendo bem mediado pelos professores-formadores, pode favorecer a construção de projetos realmente inovadores. Desde o primeiro encontro, os professores sabiam que uma das produções da formação continuada seria a construção de situações de aprendizagens que, depois, se tornariam unidades didáticas de um determinado conteúdo que relacionasse a teoria com a prática. Porém, essa produção não seria individual, mas um constructo coletivo.

Outro desejo dos professores-formadores era que os professores de Educação Física de Maracanaú adotassem o trabalho colaborativo como uma ação do trabalho docente e, depois da formação, continuassem a idealizar ações coletivas. Essa característica é muito bem recomendada por Imbérnon (2009), ao reconhecer que as práticas inovadoras podem ocorrer a partir da escola, por iniciativas colaborativas e que respeitem a autonomia.

Posteriormente outra posição foi apresentada e que merece seu devido destaque, para **P20EF**, em sua escola se fala muito em ações colaborativas, mas essas ações não saem do papel. No momento da execução, esse trabalho não se materializa. Ciente dessas reais dificuldades na implementação de trabalhos colaborativos no ambiente escolar, Imbérnon (2009) explica que a própria organização pedagógica das escolas, naturalmente não favorece esse tipo de trabalho. Porém, essa dificuldade deve ser relativizada e, aos poucos, introduzir na cultura escolar elementos que realmente favoreçam a conduta colaborativa, com o tempo os resultados vão aparecer.

Comentários como os observados nesse encontro formativo, sobre a função do trabalho colaborativo, só confirmam o êxito dos professores-formadores em dialogar com os professores de Maracanaú sobre o referido tema. Existe certo distanciamento e até um desprestígio ao trabalho colaborativo. Ocasionalmente por experiências que em nada se assemelha com uma proposta coerente de ação colaborativa.

Continuando o diálogo de qualidade produzido na formação continuada, **P22EF** aproveitou para citar os principais obstáculos do trabalho colaborativo, que, para o docente, são a falta de tolerância para as divergências de ideias e a falta de sensibilidade para discutir pontos de vistas diferentes. Por isso, **F1** associou, na sua apresentação sobre o trabalho colaborativo, os princípios da dialogicidade de Freire (2013), para haver o diálogo, seis pressupostos são imprescindíveis: amor; humildade; fé nos seres humanos; confiança; esperança e pensar verdadeiro/crítico.

A dialogicidade se funda em pressupostos dialogais, sem essas dimensões do diálogo a possibilidade transformadora da dialogicidade fica ineficiente. As dimensões dialógicas são características separadas para compreensão de seus elementos, mas atuam juntas no processo de abertura e disponibilidade do diálogo (MARTINS, 2015).

Um último pressuposto apresentando por **F1** para o diálogo foi a necessidade autêntica de aceitação e respeito por si e pelo outro, pois, sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social, muito menos diálogo (MATURANA, 2005).

O diálogo é o fio condutor do trabalho colaborativo, sem a garantia da relação dialógica autêntica, o trabalho colaborativo não passa de uma cooperação forçada. Não ocasiona o envolvimento afetivo necessário e que produz as mudanças significativas que a formação continuada progressista tanto deseja.

Na continuidade das discussões sobre o trabalho colaborativo, **P5EF** lembrou que o elo deve ser estabelecido com os estudantes e os professores devem aceitar a contribuição dos alunos na construção do plano de aula. O professor deve ter humildade para escutar os alunos e realmente fazer uma escola colaborativa. Nesse momento, **F1** citou que o diálogo é uma característica que sustenta o trabalho colaborativo. Sem o diálogo, o trabalho colaborativo se torna um encontro burocrático entre professores. **F2** expressou que o trabalho colaborativo deve despertar dúvidas nos professores a se pôr em questão para uma mudança de lógica. Para fazer a colaboração, o professor deve estar disponível a compreender e escutar outros olhares.

A posição de **F2** considera-se providencial para um diálogo sobre o trabalho colaborativo em um lócus de formação continuada. Para Freire (1992), um dos objetivos da formação continuada/permanente dos professores é a superação de

velhas marcas autoritárias e elitistas de educação. Sem o exercício dessa superação, que envolve a subjetividade docente, toda tentativa de mudança para uma escola democrática e colaborativa tende a não vingar.

7.3.4 Impressões dos professores sobre a formação continuada e o trabalho colaborativo

Para concluir as análises acerca da experiência com trabalho colaborativo na formação continuada de professores de Educação Física do município de Maracanaú, utiliza-se o questionário implementado no módulo final e de avaliação de todo o percurso formativo. Importante destacar que, nesse tópico, foi estabelecida uma observação sobre a própria formação continuada, que apesar da luz da tese focar no trabalho colaborativo, o local em que foi compartilhada essa metodologia foi na formação continuada. Entende-se que o trabalho colaborativo é o comportamento adotado nesse grande cenário, que é a formação continuada de professores.

Dessa forma, perguntas referentes ao modelo de formação e aos formadores também são importantes de serem analisadas ao final do percurso. Ao todo, foram quatro perguntas utilizadas para avaliar a formação continuada e o trabalho colaborativo. Para aumentar a quantidade de informações coletadas, foi solicitada aos grupos de professores no último encontro formativo no dia 16 de Setembro de 2016, a produção de grandes mapas conceituais em folha de cartolina, as imagens dessas produções serão apresentadas mais a frente.

A primeira pergunta oportunizada aos docentes responderem sobre a formação continuada foi a seguinte: Em quais aspectos a formação continuada promovida nesse ano não contemplou suas expectativas?. A intenção dessa pergunta foi identificar e localizar os limites da própria proposta empreendida. Reconhecendo que todo o processo formativo necessita passar por uma avaliação criteriosa.

Duas grandes categorias surgiram, a partir das respostas dos professores, uma com o grupo de docentes que expressou nenhuma limitação ou expectativa não alcançada, e o outro grupo, que já comentou aspectos que a formação continuada não contemplou e que poderia incluir nos próximos processos formativos. Enfatiza-se que, ao solicitar os professores as indicações de expectativas não contempladas,

isso não inviabiliza o processo formativo. Isso ficou claro e evidente em algumas respostas, visto que o professor expressava um respeito muito grande à formação continuada desenvolvida no ano de 2016 e só fazia alguma recomendação para o próximo ano.

Cerca de 61% do total de professores citaram estar totalmente contemplados e que estavam satisfeitos com o andamento da formação continuada do ano de 2016. Para **P17EF**, a formação continuada “*superou a minha expectativa*”, **P03EF** seguiu na mesma linha de explicitar que as expectativas foram superadas. Resposta interessante foi apresentada por **P07EF**, ao recomendar que a quantidade de formações continuadas por mês fosse ampliada: “*Infelizmente, a formação continuada de professores de Educação Física é somente realizada em um dia do mês. Seria importante ter outros momentos para podermos demonstrar o que está sendo aplicado em nossas aulas depois do encontro realizado da formação continuada*”.

A satisfação dos professores pode-se dizer a mesma dos professores-formadores. O grupo de professores de Educação Física de Maracanaú é muito competente e empenhado. Isso ajudou bastante o clima harmonioso que transpareceu durante todo o percurso formativo.

A intencionalidade dos professores-formadores foi de contribuir para que o processo formativo ocorresse de modo contextualizado, por uma abordagem em que se destaca a “dialógica”, que tenha como foco as relações colaborativas e o saber parceiro, como também a contextualização da realidade das escolas de Maracanaú em todos os módulos. Com isso, ampliou-se a aprendizagem dos docentes sobre a teoria e a prática do ensino da Educação Física e, ao mesmo passo, ajudou no enfrentamento das “situações-limites” (FREIRE, 2013).

Em contrapartida, 39% dos professores citaram que não foram totalmente contemplados com a formação continuada de 2016 e apresentaram pontos que poderiam melhorar para uma futura formação. Para cinco professores, cerca de 23% do total, a formação continuada deixou a desejar no quesito experimentações de aulas práticas. Como lembra bem **P15EF**, poderia ter “*um tempo direcionado às vivências práticas*”.

Nesse aspecto, realmente, a formação continuada falhou, somente no segundo módulo no período da manhã e em todo o terceiro módulo houve as

vivências dos conteúdos. No restante, ocorreram atividades em sala de aula. Até pelo fato da discussão central da formação continuada ser a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Essas críticas dos professores fazem total sentido.

Nóvoa (1995) defende um modelo de formação continuada baseado na análise das práticas pedagógicas e na reflexão, cujo objetivo é formalizar os saberes oriundos da própria prática pedagógica dos docentes. Dessa forma, poderia utilizar um tempo maior na formação para que os professores compartilhem e experimentem práticas pedagógicas inovadoras que já são implementadas nas escolas.

A única ressalva que se faz em contraposição à crítica dos professores de Educação Física de Maracanaú pela falta de vivências e aulas práticas foi em valorizar as produções e construções das situações de aprendizagens e, posteriormente, das unidades didáticas no próprio encontro formativo. Por reconhecer que a falta de tempo era um elemento que dificultava as produções, em alguns encontros, os professores tiveram que produzir, no próprio encontro formativo, o material que já era para estar pronto.

A segunda pergunta do questionário de avaliação da formação continuada foi: A respeito da prática pedagógica e da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, a formação continuada apresentou contributos?. Mesmo com todas as perguntas estabelecidas diretamente sobre a relação entre a teoria e a prática na parte exclusiva do instrumento de coleta, foi interessante saber dos professores qual seria o grau de contribuição da formação continuada nas aprendizagens sobre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer.

Todos os professores garantiram que ocorreram contribuições do ponto de vista da prática pedagógica e da relação entre a teoria e a prática, graças à formação continuada. Mesmo assim, podem-se identificar dois tipos de perspectivas que decorrem na fala dos professores. Um grupo maior, com 71% das posições, afirmou que a formação continuada possibilitou um novo olhar para a relação entre a teoria e a prática.

Como se observa na fala de **P28EF**: “*A formação continuada contribuiu de forma direta e positiva na construção das atividades escolares*”. Comentário semelhante se percebe em **P11EF**: “*A formação continuada contribuiu para fortificar*

ideias". No estudo de Martins e Silva (2014), também foi observado mudanças na prática pedagógica dos professores, após o percurso formativo vivenciado, no estudo em questão, a perspectiva adotada era a formação relacional. A perspectiva relacional se assemelha com a perspectiva colaborativa, por reconhecer no diálogo e nas relações entre os professores os caminhos para se alcançar os objetivos maiores da formação continuada.

A função do trabalho colaborativo foi tão marcante para os professores, que cerca de 29% citaram o trabalho colaborativo como elemento principal para garantir as aprendizagens sobre a teoria e a prática do ensino da Educação Física na formação continuada. Como se observa na fala de **P01EF**: "*A apresentação do trabalho colaborativo possibilita uma troca maior de conhecimentos e informações*". Essa mesma consideração se reflete na fala de **P03EF**: "*A partir do trabalho colaborativo, houve avanços significativos acerca da relação entre a teoria e a prática*".

Para Correia e Ferraz (2010), a formação continuada de professores ocorre a partir de grupos de trabalho assessorados por um formador ou coordenador. Nesses grupos, permite-se a partilha de saberes, a troca de experiências e a consolidação de espaços de formação mútua em que formandos e formadores interagem de modo construtivo.

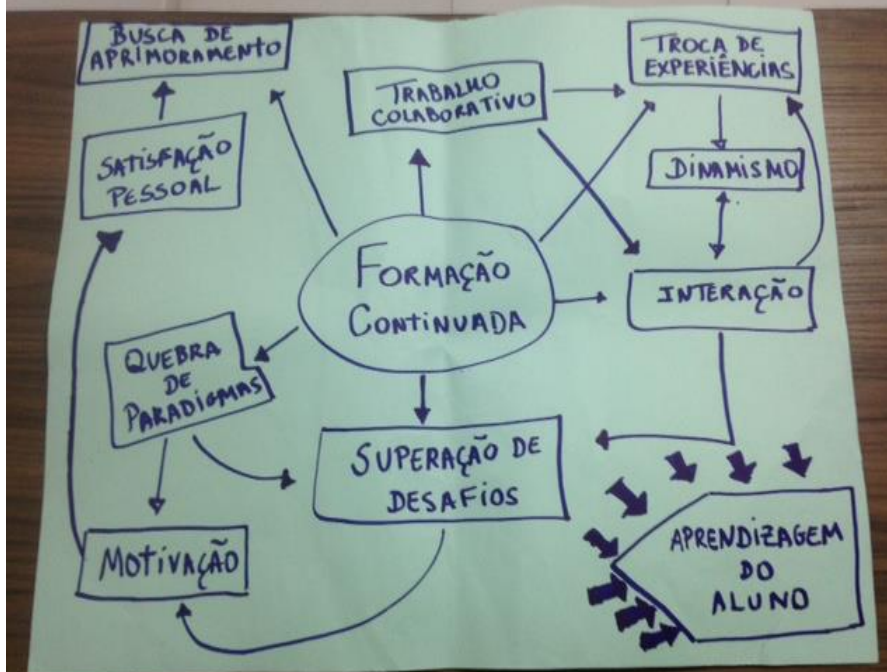
A perspectiva do trabalho colaborativo na formação continuada permite informar que a experiência com os professores de Educação Física de Maracanaú potencializou a experimentação e o compartilhamento de ideias, pensamentos, ações, valorização do outro, crescimento individual no coletivo.

Confirmando tudo que foi explicitado pelos docentes nos questionários, foi possível identificar nos mapas conceituais produzidos nos grupos de trabalhos colaborativos. Essa atividade foi construída após a implementação dos questionários. Dessa forma, os professores deveriam fazer um grande mapa conceitual informando as principais impressões dos docentes acerca da formação continuada. Indica-se no quadro a seguir a produção de cada grupo.

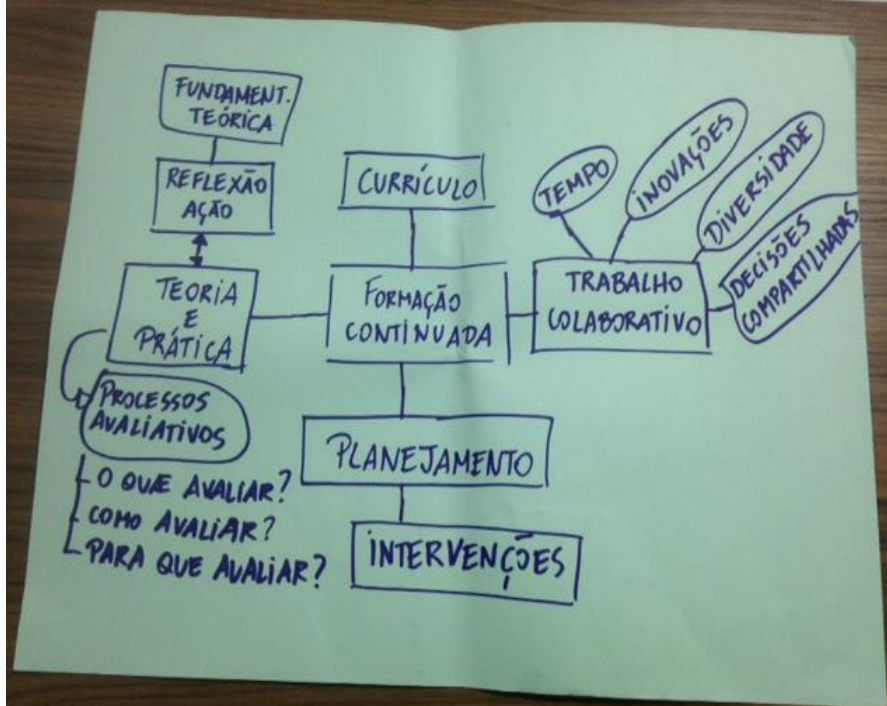
QUADRO 18 – Mapas conceituais produzidos em grupos de trabalho colaborativo. (Continua).

GRUPOS MAPAS CONCEITUAIS

Grupo que estudou a relação entre a teoria e a prática no ensino do Futsal.



Grupo que estudou a relação entre a teoria e a prática no ensino das lutas.

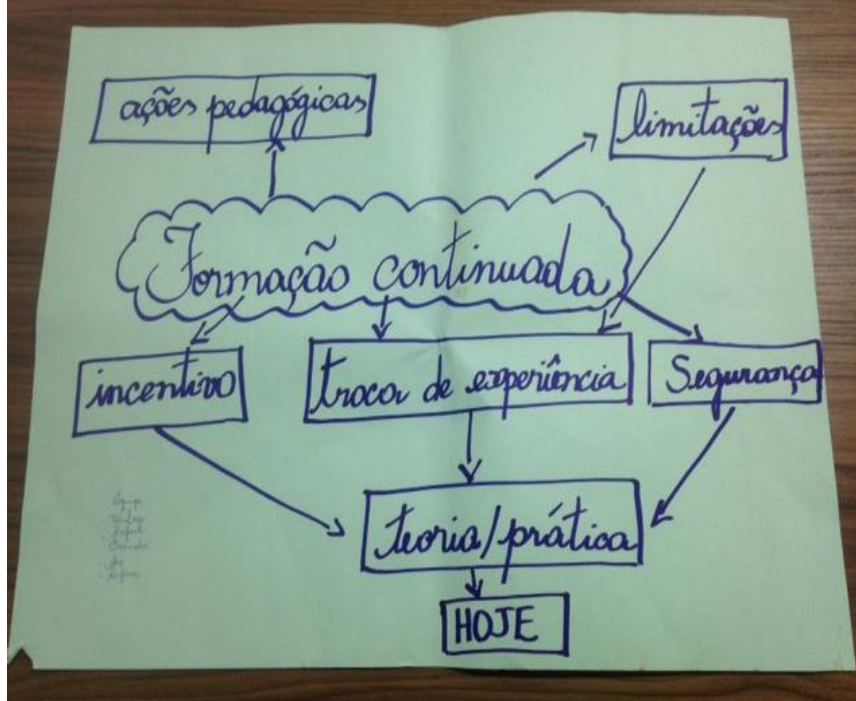


QUADRO 18 – Mapas conceituais produzidos em grupos de trabalho colaborativo. (Continuação).

Grupo que estudou a relação entre a teoria e a prática no ensino das Práticas Corporais de Aventura.

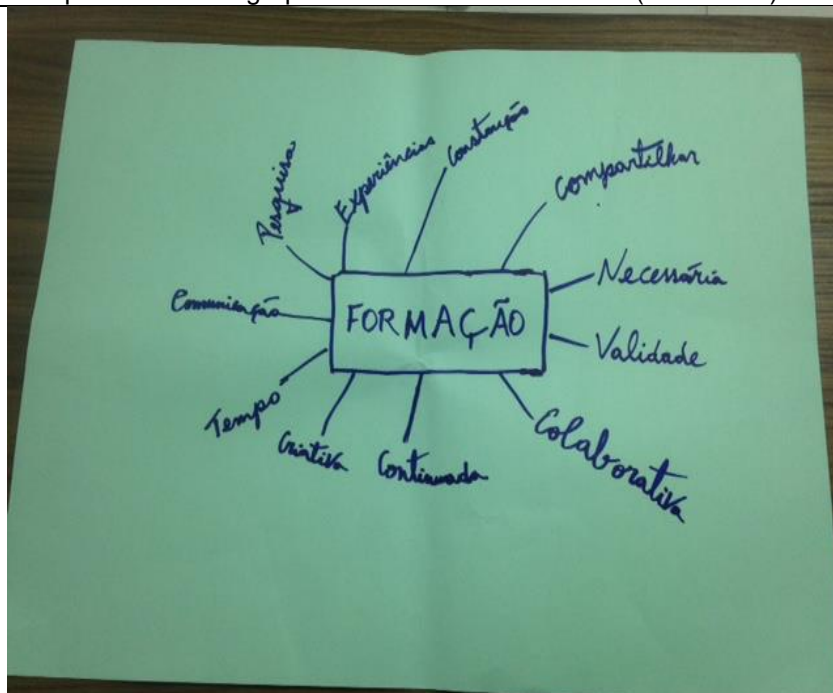


Grupo que estudou a relação entre a teoria e a prática no ensino do Handebol.



QUADRO 18 – Mapas conceituais produzidos em grupos de trabalho colaborativo. (Conclusão).

Grupo que estudou a relação entre a teoria e a prática no ensino dos Esportes de Precisão.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira questão foi específica à condução do professor-formador F1. A questão levantada foi a seguinte: O formador conseguiu articular o tema central da formação continuada?. Essa questão foi oportuna, pelos cuidados alertados por Desgagné (2007) para a postura do professor-formador que é, ao mesmo passo, um pesquisador. Trata-se, precisamente que a natureza da contribuição do pesquisador e o seu grau de influência na coconstrução do trabalho colaborativo não pode se confundir com sua relação com os docentes. Ou seja, existe uma pesquisa em curso que é de atribuição do pesquisador, que, ao mesmo tempo, está conduzindo uma proposta de trabalho colaborativo com os professores. Esses dois momentos devem caminhar harmoniosamente lado a lado.

Todos os professores afirmaram que o professor-formador F1 conseguiu dar conta da temática central da formação continuada, que foi a relação entre a teoria e a prática. No sentido de contribuir com os achados do estudo, foi elaborado um quadro com as principais características citadas pelos professores de Educação Física de Maracanaú para a condução de F1.

Compreende-se que não basta somente idealizar uma formação continuada ancorada no trabalho colaborativo e que almeje tratar a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Existem princípios que devem ser adotados

pelo professor-formador para garantir o andamento da formação continuada de professores. Isto quer dizer que compete ao pesquisador/professor-formador criar condições necessárias para que os docentes aliem-se a ele, num processo de reflexão sobre um aspecto prático de sua docência (DESGAGNÉ, 2007).

No quadro a seguir, foram explicitados os principais comportamentos que um professor-formador deve acolher para conduzir uma formação continuada progressista e que se ampare no trabalho colaborativo. A estratégia adotada para conseguir identificar essas características é a recorrência na fala dos professores em referência ao F1 no questionário de avaliação final. Sendo assim, a ordem dos comportamentos está dos mais citados para os menos citados.

QUADRO 19 – Características do professor-formador que atua na perspectiva de formação continuada progressista.

| COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR-FORMADOR | QUANTOS PROFESSORES FIZERAM ESSA RECOMENDAÇÃO |
|---|--|
| • Dominar o conteúdo abordado | 4 professores (P06EF; P20EF; P25EF; P32EF) |
| • Promover o diálogo na formação continuada | 3 professores (P01EF; P03EF; P073F) |
| • Assumir postura colaborativa | 3 professores (P09EF; P15EF; P28EF) |
| • Facilitador | 2 professores (P10EF; P24EF) |
| • Estimular os professores | 2 professores (P23EF; P31EF) |
| • Coerência | 1 professor (P11EF) |
| • Segurança | 1 professor (P12EF) |
| • Saber se expressar | 1 professor (P29EF) |
| • Ser professor de escola | 1 professor (P17EF) |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As características apresentadas no quadro anterior apontam alguns aspectos interessantes para um professor-formador que almeje assumir a condução da formação continuada de professores. O primeiro aspecto, e mais ressaltado pelos professores de Educação Física de Maracanaú, é o professor-formador F1 apresentar um domínio do conteúdo abordado na formação continuada.

No contexto da formação permanente de professores, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre a educação, sobre a maneira de agir, sobre os valores humanos que habitam na escola. O formador não pode, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar a formação continuada num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, o contexto de práxis, quer dizer, de prática e de teoria, isso só se consegue com uma leitura de mundo oportunizada pelo professor-formador (FREIRE, 1997).

Sendo assim, na visão de uma parte dos professores de Maracanaú, é importante que o professor-formador tenha um conhecimento sobre a temática a ser

abordada na formação continuada. Mesmo que essa formação seja de caráter colaborativo e que as produções não sejam de exclusividade do professor-formador.

Outro aspecto citado pelos professores foi sobre o professor-formador assumir a postura colaborativa. Não seria fácil promover um ambiente de colaboração se os formadores não expressassem essa postura perante os professores. A formação continuada vivenciada de modo colaborativo no município de Maracanaú significou um caminho para a construção de saberes parceiros, que foi iniciada pelo professor-formador. Esta postura colaborativa citada pelos professores carrega um conjunto de princípios, valores e procedimentos, que integram a dialógica, a dinâmica relacional, entrelaçada pela utilização da multiplicidade de ideias, sentimentos, sensações, afetividade e respeito ao outro.

O professor-formador deve compreender que, na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008).

Outro aspecto bastante citado pelos professores na conduta de F1 se aproxima do trabalho colaborativo e a promoção do diálogo. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem sua trajetória no mundo. Por meio do diálogo, é possível, coletivamente, saber o que não se sabe, podendo atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2011).

Os outros critérios citados só justificam a ideia de que conduzir uma formação continuada só ocorre com êxito se o professor-formador acreditar nos professores que estão participando e, a todo o momento, estimular e valorizar os docentes, reconhecendo sua participação no grupo. Comportando-se como um mediador/facilitador das relações que ocorrem na formação continuada. Sendo coerente e sabendo se expressar a todo o momento com os professores. Demonstrando segurança com todo o processo formativo.

A última pergunta sobre a formação continuada e o trabalho colaborativo foi objetiva: O grupo de professores conseguiu trabalhar de forma colaborativa nas situações de aprendizagens propostas na formação continuada?. Ao longo de todos os meses de trabalho colaborativo em pequenas equipes, essa análise avaliativa é

importante para o estudo de tese perceber a aderência do trabalho colaborativo em um processo formativo.

Para essa questão, surgiram dois grandes grupos, a maior parte citou que os grupos de professores conseguiram trabalhar de forma colaborativa durante a formação continuada. O outro grupo citou que os grupos até conseguiram produzir as situações de aprendizagem de forma colaborativa, mas com muita dificuldade.

Mais da metade dos professores afirmou que o trabalho colaborativo ocorreu durante a formação continuada, cerca de 66%. Como **P03EF** comenta: *“Foi notória a participação efetiva dos docentes em todo o processo formativo colaborativo”*. Já **P09EF** traz à tona um comentário valioso: *“Houve um esforço para levar o trabalho colaborativo para além das salas e encontros mensais”*. Ou seja, os professores não estavam só colaborando para cumprir uma atividade burocrática da formação continuada. Estavam se conhecendo melhor e valorizando aquele momento de partilha de conhecimentos.

A fala de **P25EF** resume muito bem o sentimento dos professores-formadores ao final do processo formativo: *“O envolvimento dos professores nas atividades propostas foi o diferencial na formação continuada”*. Observar professores com uma jornada de trabalho extensa, trabalhado em condições precárias e, de certa forma, pouco valorizados, tentando produzir aulas que articulassem a teoria com a prática com tamanho empenho é realmente emocionante. Esse envolvimento relatado por **P25EF** é o resultado mais significativo da tese, conseguir estimular professores a estudarem mais e produzirem mais situações de aprendizagens inovadoras, é um dado que deve ser realmente bastante comemorado.

Já 34% dos professores deixaram claro que o trabalho colaborativo aconteceu, mas foi permeado de dificuldades. Como relata **P06EF**, *“Em uma boa parte da formação continuada o grupo conseguiu trabalhar de forma coerente e colaborativa, mesmo com algumas dificuldades com o tempo e as disponibilidades”*. Essa dificuldade fica evidente na fala de **P20EF**: *“O grupo tentou muito, apesar do tempo corrido, muitos afazeres e pressão da escola”*.

Enfim, essas dificuldades já foram relatadas em outro momento da tese. O que se deve observar é a tentativa de rompimento das dificuldades. Os professores não deixaram de fazer pelas dificuldades do trabalho docente. Isso se alcança quando se acredita no que está disposto a buscar.

Portanto, tão importante quanto outras propostas de formação continuada é a formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre a teoria e a prática do contexto escolar. Pensar a prática por meio de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida (FREIRE, 1997). Foi esse o sentimento oportunizado na formação continuada.

Ao pensar na descrição do processo vivido a partir da dinâmica do trabalho colaborativo promovido na formação continuada de professores em Maracanaú, pode-se identificar de forma significativa a implementação de uma proposta de formação continuada progressista, e não apenas mera teorização conteudista de pressupostos e fundamentos. O desvelar das práticas pedagógicas dos professores, durante e após o percurso da formação continuada, tomando como referência a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, também demonstrou o potencial de impacto que ela teve para qualificar as ações pedagógicas dos docentes.

Na próxima categoria, será analisada a utilização das tecnologias, particularmente o *Facebook*, no processo formativo, para tratar da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

7.4 As tecnologias no processo formativo

O aspecto analisado nessa categoria dos resultados da tese foi o uso da rede social *Facebook* na formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú no ano de 2016. A utilização dessa TIC para a proposta inicial da formação continuada sempre foi encarada como uma iniciativa de manutenção do diálogo colaborativo em outros momentos fora dos encontros presenciais. Na busca de garantir uma contínua formação sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

Já se imaginava, previamente, que os impactos do *Facebook* na formação continuada poderiam ser restritos. Porém, a sua utilização foi importante para pensar em um modelo de formação progressista. Para Lopes e Santos (2014), a busca por problematizar a formação continuada de professores em meio ao ciberespaço tem possibilitado o encontro de ideias que criem estratégias de comunicação, partilha e trocas para enriquecer a aprendizagem de professores.

Foi com esse sentimento que se investiu no *Facebook* como uma TIC que permite a criação de novas relações de aprendizagens acerca da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Essa discussão breve, antes de apresentar os resultados, se deve pelo simples fato de identificar que, em um estudo de tese, existem temas maiores e temas secundários. Dentro de uma hierarquia de como foram organizadas as principais ideias da pesquisa, a maior parte desse estudo se aprofundou na relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Em um segundo estágio, pode-se concluir que foi o estudo do trabalho colaborativo produzido em uma formação continuada, espaço oportuno para tratar da relação entre a teoria e a prática da Educação Física. Em um terceiro e último momento, abordou-se o *Facebook* como uma TIC que possibilita o encaminhamento de diálogos sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, em outros espaços para além da formação continuada.

Sendo assim, antes de adentrar nas falas e impressões dos professores de Educação Física sobre a rede social adotada na formação continuada, apresenta-se um quadro com dados quantitativos de tudo que aconteceu na página do *Facebook*, definida como “Formação de professores EF – Maracanaú”.

QUADRO 20 – Dados da utilização do *Facebook* pelo grupo de professores de Educação Física de Maracanaú.

| ASPECTOS DO FACEBOOK | NÚMEROS |
|--|--------------------|
| Quantidade de membros na página do grupo de professores de Maracanaú | • 44 participantes |
| Quantidade de imagem publicada | • 90 imagens |
| Quantidade de arquivos (documentos variados) | • 20 arquivos |
| Quantidade de vídeos postados | • 16 vídeos |
| Quantidade de postagens | • 68 postagens |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A título de informação, o grupo foi criado no dia 09 de Abril de 2016 e a última postagem foi do dia 18 de Dezembro de 2016. Algumas considerações podem ser indicadas, observando as interações dos professores de Maracanaú. Por exemplo, a média de professores que visualizam as postagens gira em torno de 25. Esse é o número que mais aparece quando se observa a quantidade de visualizações nas postagens.

A postagem que teve o número mais baixo de visualização (postagem do arquivo que apresentava a estrutura da formação) foi de 12 visualizações. Já a postagem que teve o maior número de visualizações (divulgação dos trabalhos

aprovados dos professores de Maracanaú no II Congresso Nacional de Educação Física escolar) que no caso, foi de 37 visualizações.

Para Couto (2014), nada parece mais frustrante do que publicar uma informação que não seja imediatamente celebrada por seguidores e amigos em uma rede social. Pessoas costumam ficar desoladas quando suas postagens no *Facebook*, por exemplo, não são apreciadas. Porém, o capital social das postagens produzidas nessa rede social deve ser relativizado para o tipo de ser humano que estava conectado. Para o caso do grupo investigado, todos são professores concursados de uma rede municipal de ensino, com as condições de trabalho já relatadas em outras partes desse estudo. Não existia nenhum tipo de abono ou obrigatoriedade em relação à interação no *Facebook*.

A maioria das postagens não chegou perto do que se pensava, previamente, na utilização do *Facebook*. Esse detalhe já foi analisado por Santos e Rossini (2014) em outros estudos, ao reconhecer que o ato de comunicar pode ser encontrado na maioria das postagens sem haver o devido diálogo e questionamentos mais implicados e intencionais, deixando de aproveitar as potencialidades dessa rede social. Dessa forma, o potencial político e pedagógico do *Facebook* não é uma tradição para todas as pessoas.

Em alguns momentos do curso de formação continuada, foi alertado aos professores sobre a página do *Facebook*, mas observava-se certa “apatia” por parte dos professores e até uma falta de interesse para com a rede social. O máximo que acontecia era os professores solicitarem materiais didáticos. Por isso, entende-se que o *Facebook* para esse grupo específico de professores se tornou em um grande Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Como descrevem Ferreira, Corrêa e Torres (2012), o *Facebook* é uma ferramenta que pode ser utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem formal, reunindo diversos tipos de mídias em um único ambiente, possibilitando e oportunizando a aprendizagem colaborativa, a interatividade e as diversas possibilidades pedagógicas que levam ao aprender a aprender.

Em outras palavras, isso quer explicitar que o interesse do grupo de professores com a rede social estava no âmbito da aprendizagem, em que buscava, na página do *Facebook*, vídeos com orientações sobre os conteúdos aprofundados, os materiais didáticos abordados na formação e outros que foram solicitados. Faltou,

em algum momento, esse ambiente virtual de aprendizagem se tornar um ambiente virtual de ensino. Local que permite um diálogo autêntico e contribuições dos professores sobre o que estava sendo explorado. Isso não quer dizer que a página não conseguiu atingir seus objetivos. Pode-se analisar que os próprios professores-formadores não tiveram a habilidade necessária para movimentar as interações no *Facebook*.

Agora, inicia a análise das respostas dos professores acerca do *Facebook*, por meio do questionário final de avaliação da rede social em todo o percurso formativo. Ao todo, foram três grandes questões para essa temática. A título de informação, um aspecto curioso surgiu em alguns questionários. Vários professores colocaram que não acessam o *Facebook* ou alertaram que não possuíam conta nessa rede social. Por essa razão, o número de colaboradores é menor em relação aos outros depoimentos.

A primeira questão referente ao *Facebook* tinha como objetivo as relações e a interatividade, que são uma característica muito própria dessa rede social. A formulação da pergunta foi a seguinte: O *Facebook* promoveu uma interação ativa?. Colocar essa pergunta para os professores serve de parâmetro acerca das várias TIC que existem como plataforma de aprendizagem, mas seria interessante saber se o *Facebook* possibilita maior interatividade.

O conjunto de respostas fez surgir três grandes categorias, com grupos de professores com quantidade equivalente. Houve um grupo de professores que considerou que o *Facebook* conseguiu promover uma interação ativa entre os docentes, para essa consideração foi contabilizado 36% do total de participantes. Outro grupo considera que o *Facebook* não foi interativo com os professores de Maracanaú, todavia, entende pertinente a utilização dessa rede social em processo de formação continuada, para essa categoria teve uma proporção de 32% do total. Já teve um grupo que considera que o *Facebook* não funcionou como um ambiente interativo e teve a mesma quantidade de respostas do grupo anterior, 32% da totalidade.

Observando os dados estatísticos, já é possível considerar que o grupo ficou bastante dividido em relação ao aspecto interativo da TIC adotada. Apropriando-se de um olhar mais otimista, pode-se observar que mais da metade confia na tecnologia oportunizada, só reconhecendo que no grupo não foi tão bem explorada.

Apresentam-se algumas respostas para iluminar melhor essa análise de dados. Em relação ao grupo que confirma a interação entre os professores via *Facebook*, destacam-se algumas respostas. Indica-se a de **P06EF**: “*O Facebook teve grande influência na formação continuada, pois foi uma ferramenta que ajudou muito na interação e foi útil para compartilhar suas experiências e informações*”. Outra qualidade observada na TIC foi descrita por **P11EF**: “*O uso dessa ferramenta ajuda e contribui para que haja uma corrente de transmissão de conhecimentos mais rápidos, flexíveis e acessíveis, ajudando os professores na correria do dia a dia*”. No mesmo caminho da resposta anterior, o professor **P31EF** afirma: “*A rede social promoveu ligações rápidas entre os professores, além de trocas de ideias e de experiências de forma eficaz e ágil*”.

Para Santinello e Versuti (2014), a criação de grupos de estudos em formação continuada pode, neste sentido, integrar mais os professores e fazer com que a partilha de informações pós-formação seja sistematizada em um local em que todos já se encontram na rede *Facebook*. Se assim for feito, para além do entretenimento, os professores poderão também discutir neste espaço questões do conteúdo trazidas na formação continuada de forma rápida e interativa.

Quando se pensou no *Facebook*, imaginava-se o sucesso dessa TIC, por compreender que vários professores já interagem com essa rede social diariamente. Adotar esse espaço como uma possibilidade de ambiente virtual de aprendizagem agradava, por reconhecer que seria mais acessível para os professores. Isso foi constatado nas respostas de alguns docentes, confirmando a expectativa inicial pela opção dessa TIC.

O segundo grupo de professores ficou com uma postura defensiva, reconheceram que a rede social ficou aquém do esperado, do ponto de vista da interação. Entretanto, não foi crítico à iniciativa de viabilizar uma rede social à disposição da formação continuada. Isso fica evidente na fala de **P17EF**: “*Acredito que poderia ter sido melhor aproveitado pelos professores, talvez a falta de tempo, ou até a não obrigatoriedade de se acessar (o que não seria legal), pode ter ocasionado essa falta de aproveitamento. Mas acho válida a sua permanência na formação de professores*”.

Esse depoimento considera-se muito oportuno para a discussão da inserção das TIC em uma formação continuada de professores. **P17EF** até cita a falta de

tempo como um possível aspecto da pouca interação na rede social. Reconhece que não seria pedagógico vincular uma obrigatoriedade para os professores acessarem a rede social, aumentando a carga de trabalho que já se considera extensa. No entanto, insiste na continuidade da rede social, observando que, com o tempo, a TIC pode ser mais bem aproveitada pelos professores.

Conseguir garantir um tempo pedagógico para a interatividade docente com o *Facebook* deve ser o próximo passo das formações continuadas que almejem adotar essa TIC em seu arcabouço metodológico. Tendo em vista que não vai ser sempre que os professores vão abdicar do seu momento de lazer e descanso para interagir com a página da formação continuada. Essa condição não implica no potencial pedagógico do *Facebook*, essa discussão está no patamar das políticas educacionais de valorização e reconhecimento do tempo pedagógico para o professor utilizar uma rede social como um ambiente virtual de aprendizagem.

A interatividade é o fator basilar para a mediação pedagógica no *Facebook*, pois possibilita o aprendizado colaborativo, o diálogo, a negociação social e a construção coletiva de conhecimento (ALLEGRETTI *et al.*, 2012). Se não for oportunizado e garantido um tempo para ocorrer a interatividade, utilizar o *Facebook*, ou qualquer outra TIC, dificilmente vai funcionar como esperado.

Outras respostas, que confirmam o potencial do *Facebook* como uma ferramenta interativa, foram identificadas em **P19EF**: “*Acredito que não atendeu de maneira satisfatória, mas confio na força que o Facebook possui*”, como também na de **P20EF**: “*Ele proporciona interatividade, mas não funcionou com o grupo*”. Com esse sentimento que se deve olhar para essa TIC. Buscar uma melhor adequação para sua utilização com um grupo que apresenta essas características seria importante, quando fosse montar as estratégias para o uso do *Facebook*.

O último grupo afirmou que a rede social não expressou uma interação entre os professores. Fazem parte desse grupo aqueles que confirmaram esse ponto de vista e os professores que não dispõem de conta na rede social, negando qualquer tipo de interatividade. O argumento mais recorrente pode ser resumido na fala de **P24EF**: “*A desculpa da falta de tempo e a ausência de habilidade prevaleceu*”. Considera-se que os dois aspectos levantados na fala de **P24EF** são totalmente legítimos, a falta de tempo é uma condição objetiva para os professores que apresentam uma jornada de trabalho extensa. Como no caso de não ter habilidade

para manusear a rede social. Ainda existem professores que são distantes desse tipo de tecnologia.

Llorens e Capdeferro (2011) já tinham concluído em seu estudo que, do ponto de vista do seu design e grau de desenvolvimento de suas ferramentas próprias, o *Facebook* não é a melhor opção para o desenvolvimento de projetos de trabalho colaborativo, especialmente se implicarem elevada necessidade de controle de tempo, organização da informação e gestão da flexibilidade da tarefa por parte do grupo.

Então, dessa forma, nega-se tudo que já se descobriu e produziu de positivo com o *Facebook*, pelo contrário, só se compreende que vão existir algumas barreiras para os professores que não têm um tempo disponível para esse tipo de interação e para os que não estão acostumados a acessarem essa rede social.

Uma saída efetiva para esse tipo de situação é destinar um tempo pequeno na própria formação continuada para que esses professores que assumem ter o tempo reduzido possam ter acesso e tentar interagir com os outros professores. Já para os que não conhecem essa rede social e desejam participar, poderia ser realizado um momento para ensinar os primeiros passos no trato com a mesma.

A última pergunta relacionada ao *Facebook* já fez uma correlação com o trabalho colaborativo, coordenando o estudo para uma articulação entre os principais objetos da tese (a relação entre a teoria e a prática; trabalho colaborativo; TIC). A pergunta feita aos professores foi: O *Facebook* ajudou na aprendizagem colaborativa?.

Dessa pergunta, três categorias foram tematizadas, muito similar aos argumentos da questão anterior, ou seja, existe um grupo que considera que o *Facebook* oportunizou uma aprendizagem colaborativa, marcando 62% do total. Um segundo grupo já considera que essa aprendizagem aconteceu em partes, contabilizando 24% do total. Já um terceiro grupo de professores afirma que essa aprendizagem colaborativa não aconteceu via *Facebook*, com uma parcela de 14% do total.

Para o grupo que considerou a oportunidade de uma aprendizagem colaborativa pela TIC utilizada, houve alguns aspectos muito citados, no caso, foram a divulgação de vídeos com professores convidados, comentando seu ponto de vista sobre como seria articular a teoria e a prática em um determinado conteúdo e o

compartilhamento de material didático sobre a temática estudada e outros arquivos. Como comenta **P05EF**, “*Compartilhamentos de arquivos, vídeos, material de estudo faz a efetivação da aprendizagem e do trabalho colaborativo*”.

Para **P30EF**, “*Os vídeos e documentos postados serviram de estudo e complementos para nosso trabalho pedagógico*”. Sobre a utilização de pequenos vídeos, com depoimentos de professores-pesquisadores convidados para ajudar os docentes de Maracanaú a pensar sobre a relação entre a teoria e a prática, foi um bom exemplo de iniciativa que o *Facebook* possibilita. Seria difícil trazer esses professores-pesquisadores, que residem em locais distintos do Brasil, para fazer sua fala em Maracanaú no Ceará. Porém, com a utilização do *Facebook*, foi possível acessar esse conhecimento.

Moreira e Januário (2014) argumentam que o *Facebook*, por excelência, é um espaço de interação e comunicação, o professor-formador pode aproveitar as horas que os seus professores passam conectados, para utilizá-lo como um espaço de partilha de conteúdos multimídia, de vídeos, de músicas, de fragmentos de filmes ou de peças de teatro, relacionados com os temas estudados.

A utilização do vídeo veio para contemplar as outras linguagens que existem na rede social. Compartilhar um arquivo de texto ou uma apresentação de slides pode ser considerado igualmente importante. Todavia, os vídeos se aproximam do tipo de interatividade que se busca no *Facebook*.

Outra característica importante no compartilhamento de conteúdos via *Facebook* é lembrado por Santos e Rossini (2014), esses recursos podem ser diversos, como, por exemplo, planos de aulas, vídeos, imagens, livros e outros materiais didáticos. Eles contribuem para uma educação mais acessível a todos, baixando os custos e potencializando a evolução das sociedades globalizadas. Assim, o compartilhamento, a transparência, a imprevisibilidade, a participação são características de uma Prática Educacional Aberta (PEA), em que docentes e discentes produzem cultura e conhecimento abertos.

O segundo grupo foi considerado como aqueles professores que perceberam a aprendizagem colaborativa ocorrendo em parte na rede social. Como se observa na fala de **P32EF**: “*Me ajudou a conseguir estudos disponibilizados pelo Facebook, mas não cheguei a trabalhar em cooperação para execução da prática pedagógica*”.

Outra fala interessante foi de **P33EF**: “Ajudou, mas foi pouco utilizada pelo grupo, poderiam compartilhar melhor suas experiências”.

Na visão de **P32EF**, o *Facebook* foi, no máximo, um repositório de material para estudo, mas não foi possível considerar que essa rede social permitiu alguma ação colaborativa. No caso de **P33EF**, a TIC ajudou muito, pelo simples fato da pouca adesão dos professores, e aproveitou para citar algo que poderia sentir falta na rede social, no caso, o compartilhamento das experiências pedagógicas. Mesmo reconhecendo que o referido professor também não socializou sua experiência com os demais.

Para ajudar na resolução desses problemas apresentados pelos professores, em relação ao *Facebook* ser um mero repositório de dados e de pouca divulgação das experiências profissionais, poder-se-ia utilizar a estratégia indicada por Santos e Rossini (2014), ao analisar um grupo de ativistas sociais que têm conta no *Facebook* e organizaram uma página só para as demandas desse ativismo. Foi percebido que uma prática diária desse grupo de ativistas é compartilhar generosamente produções abertas e licenciadas (por exemplo: livros, apresentações, imagens, pesquisas acadêmicas, oficinas, cursos, vídeos, sites, interfaces de busca, tutoriais, repositórios de artefatos digitais) e também divulgar eventos sociais, políticos e educacionais que estão relacionados diretamente ou indiretamente aos seus interesses.

Dessa forma, os professores deveriam se dividir em tarefas semanais, uma parte do grupo ficaria responsável, durante a semana, por fazer uma postagem de algum material didático, para ampliar a divulgação do conhecimento disponível na página. Outra parte do grupo deveria fazer uma postagem sobre alguma situação do cotidiano da escola. Na semana seguinte, mudariam as pessoas, a intenção era manter a página ativa e com postagens propositivas.

O último grupo foi definido como aqueles que não perceberam uma aprendizagem colaborativa via *Facebook*. Os argumentos são os mesmos de outras questões já analisadas, só confirmando a validade dos aspectos citados. Por exemplo, para **P07EF**, “Não ocorreu a aprendizagem colaborativa, pois como já citei a falta de tempo fez somente que observasse alguns vídeos”.

Portanto, analisando o contexto geral do *Facebook*, a avaliação se faz é positiva e confirmando sua boa inserção em um processo de formação continuada.

Os aspectos que limitaram o acesso para com a rede social se devem por condições de trabalhos que, em muitos casos, exploram os docentes. Não permitindo que esses professores possam buscar outros meios de aprender sobre a prática pedagógica.

Por outra análise, o *Facebook* sai fortalecido e grande parte do grupo aprovou e reconhece sua força como um ambiente virtual de aprendizagem. A possibilidade de acessar vídeos e outros materiais didáticos foi valorizada pelos professores que indicaram que, nas próximas formações continuadas, desejam que a TIC continue sendo utilizada.

7.5 Limitações e impedimentos

Nessa categoria foram analisados e verificados todos os aspectos que limitam e impedem que a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física ocorra na escola. Observou-se as limitações e impedimentos para com a implementação de um trabalho colaborativo na formação continuada.

7.5.1 Dificuldades encontradas para manter a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física

Nesse tópico, analisam-se as impressões dos professores sobre as dificuldades de manter uma relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física. Geralmente, quando se questiona sobre as dificuldades do trabalho docente, vários dilemas são levantados em relação às condições de trabalho (salário; planejamento; estrutura da escola etc.). Independente da pouca efetividade de resolução desses problemas mais recorrentes, promovendo uma formação continuada, considera-se justo e legítimo os professores levantarem a bandeira de uma escola pública com um mínimo de dignidade para ensinar e aprender sobre a Educação Física.

Para 52% dos professores, o maior problema é a falta de material didático, vale ressaltar que se alocou, como material didático, tanto o livro didático, como bolas e cones. Tendo em vista que, ao relacionar a teoria com a prática, alguns

materiais didáticos podem contribuir evidentemente na transposição didático pedagógica.

Para 30% dos professores, as condições de trabalho impedem diretamente a articulação da teoria e da prática no ensino da Educação Física. Organizaram-se como problemas de condições trabalhistas as condições objetivas que implicam diretamente na relação pedagógica. Por exemplo, foi citada a estrutura física da escola, falta de apoio da gestão, pouco tempo para o planejamento, entre outros.

As condições objetivas de trabalho têm sérias implicações para a prática pedagógica do professor, quando esse não está preparado para o cenário com o qual irá se deparar. Salas com números excessivos de alunos, falta de infraestrutura, falta de suporte da coordenação de curso e outros. Faz-se necessário destacar que o profissional da docência, assim como qualquer profissional de outra área, está passível às problemáticas comuns a qualquer instituição prestadora de serviços (MAIA, 2010).

Para Molina Neto (1998), as escolas públicas apresentam problemas graves quanto a suas condições materiais para desenvolver a tarefa de socializar o conhecimento público disponível. Entretanto, no caso do professor de Educação Física, solucionar seus problemas de forma criativa, improvisando e criando materiais ou construindo seus próprios meios e estratégias para dar aulas. Fato que é percebido nas escolas, fazendo que, algumas vezes, sejam chamados para solucionar problemas semelhantes em outros ambientes da escola, como, por exemplo, trocar uma lâmpada numa sala de aula, ou providenciar uma instalação específica, ou, ainda, fazer tarefas administrativas e de mobilização da comunidade escolar.

Somente 11% afirmaram que o próprio conteúdo apresenta dificuldades de articular entre o ensinar a fazer o ensinar sobre o fazer. Esse dado ilustra outro fato pertinente à relação docente com as metodologias de ensino. Em muitos casos, os professores atribuem o problema para algo externo à relação pedagógica, ou seja, as dificuldades em relação às metodologias de ensino não estão no planejamento, nas expectativas de aprendizagens escolhidas, na metodologia adotada em sala de aula, na relação entre o professor e o aluno, ou nas práticas avaliativas.

Não existem dúvidas que condições mínimas de trabalho ajudam bastante no tratamento pedagógico de relacionar a teoria com a prática do ensino da Educação

Física. Mas, mesmo com um número reduzido de professores afirmando que o conteúdo pode complicar, é fundamental e totalmente justo reconhecer que alguns conteúdos são realmente difíceis de articular o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer.

Continuando a discussão, 11% dos professores apresentaram, como dificuldade de relacionar a teoria com a prática, o próprio conteúdo. Ghilardi (1998) discorre sobre a importância do professor de Educação Física ter o conhecimento e a compreensão sobre o que é o teórico e o que é prático e sobre as possibilidades de abordagem deste conhecimento, já que, não necessariamente, uma aula teórica tenha que acontecer em sala de aula, pois na quadra também pode ser produzido conhecimento. Porém, pode ocorrer de muitas vezes o conteúdo que é abordado na quadra não estar se relacionando com o conhecimento produzido em sala de aula.

Nesse sentido, os professores podem até colocar como dificuldade abordar o conteúdo dança e práticas corporais de aventura na sua dimensão teórica e dimensão prática, como o caso de **P19EF** e de **P05EF**, que levantou uma dificuldade interessante: “*alimentação saudável, conteúdo primariamente teórico*”.

Pelo menos, não houve alegações que, historicamente, a Educação Física discursou e que pouco ajudou a área, a saber, lidar com a relação entre a teoria e a prática, tais como, comentários de que “eu sou do agir, não tem tempo com falatório” ou “é bonita a sua teoria, quero ver você fazer isso na prática”. Ou classificações do senso comum, como por exemplo, o professor é “visivelmente teórico”, ou “visivelmente prático”.

Observa-se que as dificuldades, atualmente, são mais localizadas no campo das condições objetivas. Não se diminui a responsabilidade do professor em estudar e inovar pedagogicamente. Mas é notório que os professores de Educação Física de Maracanaú vêm demonstrando um empenho em melhorar sua prática pedagógica e, se o governo municipal contribuir, é quase que certo que muitas dessas dificuldades identificadas atualmente podem diminuir.

7.5.2 Saídas para contornar as dificuldades de relacionar a teoria com a prática do ensino da Educação Física

Nesse tópico, analisou-se como a formação possibilitou saídas e atos-limites¹⁹ para contornar as dificuldades para se relacionar a teoria com a prática do ensino da Educação Física. Atenta-se que essas mudanças ficam no campo das ideias, em algumas situações, os professores reconhecem mudanças, mas não se materializam de fato nas escolas. Três grandes categorias surgiram dessa questão, sobre as saídas apresentadas pela formação continuada: Apresentação de exemplos de aulas; Produção de material didático; Diálogo colaborativo.

Na categoria que agrupou os professores que afirmaram que a apresentação de exemplos de aulas foram saídas possíveis para contornar as dificuldades de relacionar a teoria com a prática, houve um número de 37% do total. Desde o início da formação continuada, uma das preocupações dos formadores foi sempre compartilhar situações de aprendizagens para os professores compreenderem de que lugar está se falando, da dinâmica entre o saber fazer e o saber sobre o fazer.

Para **P03EF**, *“um dos pontos mais significativos e que colaborou para diversificar as possíveis soluções foram as apresentações dos seminários”*. Já para **P24EF**, uma das saídas foi a *“apresentação da relação entre a teoria e a prática, a partir do cotidiano das escolas”*. Outra expressiva colocação foi estabelecida por **P31EF**: *“Através de novas alternativas, antes não pensadas. ‘Novas’ maneiras de aplicar certos conteúdos que tenho dificuldades”*.

A relação entre a teoria e a prática é condição indispensável para pensarmos a Educação Física, pois a solução para os problemas, como lembra Arendt (2002), depende diretamente dos envolvidos, dessa forma, quando se propõem experiências práticas de como se pode pensar a relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer. Colocam-se elementos mais próximos das condições das escolas. Valoriza-se a própria experiência do vivido dos professores que participaram das situações de aprendizagens. Oportuniza o diálogo e acolhida de sugestões.

A segunda categoria foi para o grupo de professores que responderam que uma das saídas apresentadas pela formação continuada para contornar as

¹⁹ Os atos-limites se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo (FREIRE, 1992).

dificuldades em relacionar a teoria com a prática do ensino da Educação Física foi a produção de material didático; 33% do total dos professores se enquadram nessa categoria. Estabelecendo uma relação direta com o tópico anterior, no qual, 52% apontaram a escassez de material didático como uma real dificuldade para articular o ensinar sobre o fazer e o ensinar a fazer da Educação Física. Considera-se que a formação continuada foi precisa em direcionar seus propósitos para os problemas levantados pelos docentes.

Para **P04EF** e **P07EF**, uma das saídas compartilhadas pela formação continuada foi a “*criação de novos materiais de apoio*”. Na mesma linha, **P05EF** citou a “*adaptação de materiais*” e **P29EF** utilizou a expressão “*materiais inovadores*”. **P25EF** e **P27EF** utilizaram o mesmo termo para a produção de material didático, no caso, a “*criatividade*”.

Essas considerações dos professores podem se referir ao encontro formativo que teve como culminância as apresentações das situações de aprendizagens dos mais variados conteúdos. Tomando como referência as aulas de práticas corporais de aventura e de esportes de precisão. Todo o material didático adotado nessas aulas foi fabricado pelos professores com itens que existem nas escolas. Esse material, mesmo sendo fabricado, não diminuiu a qualidade da aprendizagem. Os professores podem até pensar que seja injusta a iniciativa de ter que construir todos os materiais didáticos. Porém, como foi citada na própria aula, essa construção pode ser uma das etapas da unidade didática e com colaboração dos alunos.

Por essa razão, desde o início da formação, os professores-formadores expressaram que as principais e realmente significativas saídas para contornar as dificuldades da dicotomia entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física iriam emanar do próprio grupo, por reconhecer o potencial e capacidade que cada docente porta em resolver os conflitos diários.

Concorda-se com Therrien e Loiola (2001), sobre o saber-fazer contextualizado surgir a partir das características do contexto no interior do qual o professor ou a professora evoluem. Essas características da cultura cotidiana da sala de aula e da cultura da escola, tomadas no sentido amplo da palavra, atuam como elementos estruturantes de sua ação ou de sua prática pedagógica. Foi esse saber-fazer contextualizado que resultou na produção de materiais didáticos interessantíssimos.

A última categoria definida reconheceu que uma das saídas foram os diálogos colaborativos que resumem a metodologia para garantir a produção dos materiais didáticos e as apresentações de exemplos de aula. Uma proporção de 30% do total de professores citou expressões, tais como: diálogo, trabalho colaborativo, compartilhamento, entre outras nessa linha.

Em outra parte do estudo de tese, vai ser dedicado um espaço exclusivo para analisar o trabalho colaborativo como indutor das relações entre os professores na formação continuada. O que se percebe é que era necessário deixar explícito para o grupo de docentes que são capazes de melhorar sua prática pedagógica. Que alguns desses professores já apresentam uma qualidade em suas aulas.

Portanto, em virtude do próprio contexto no qual se encontra imersa a formação continuada em muitas Secretarias, ainda vinculada a métodos usuais que, em geral, privilegiam práticas descontextualizadas da realidade de trabalho dos professores; não valorizam seus saberes e experiências; não priorizam o diálogo acerca das problemáticas para viabilizar que se constituam alternativas coletivas e em parceria para superação das mesmas; propagam a desesperança com relação às mudanças possíveis diante dos inúmeros desafios por que passam os professores, é que se pensa na proposição de um novo olhar, pensar, interagir, fazer, sentir, provar, perceber para a formação continuada, e que esta se faça mediada pela reflexividade, de forma colaborativa e relacional (MARTINS *et al.*, 2014).

7.5.3 Dificuldades encontradas para garantir o trabalho colaborativo

Outro aspecto importante para o estudo de tese foi saber, por parte dos professores, quais limites foram identificados para garantir que o plano de aula tivesse os princípios do trabalho colaborativo. Onze professores citaram que a falta de tempo dos membros do grupo limitou o trabalho colaborativo (73%). Para **P7EF**, *“ter momentos de encontros foi uma dificuldade, diante da rotina de trabalho que o grupo apresenta”*.

Na mesma linha, indicou **P12EF** que *“as distâncias entre as escolas em que cada professor se encontra junto com o tempo que cada um tinha para seu trabalho no município e em outras instituições limitou o trabalho colaborativo”*. Pimenta,

Garrido e Moura (2001), em seu estudo, já tinham detectado esse problema do trabalho docente, as condições de trabalho precárias, a quantidade de atividades burocráticas em que os professores estão inseridos e, principalmente, a extensa jornada de trabalho semanal, que implicam na qualidade de iniciativas como o trabalho colaborativo.

Já seis professores (40%) indicaram que o pouco contato com o grupo implicou na qualidade do trabalho colaborativo, como discorre **P9EF**: *“A distância do local de trabalho, de certa forma, prejudicou. Foi criado através da internet o grupo de WhatsApp. Mas, mesmo assim, não se compara em se encontrar pessoalmente”*.

Imbérnon (2009) discute as dificuldades que emergem no desenvolvimento da formação colaborativa, tomando como referência a própria estrutura pela qual a escola se organiza que, naturalmente, não favorece esse tipo de trabalho. Porém, não se pode deixar de investir no trabalho colaborativo.

Uma saída interessante para esse problema identificado era os professores utilizarem seu tempo de planejamento pedagógico na escola para organizar encontros com outros professores de Educação Física para elaboração de situações de aprendizagens dos mais variados conteúdos. Não deixariam de planejar e, paralelamente, estariam construindo material didático-pedagógico com maior qualidade. A dificuldade seria aproximar os professores que trabalham em localidades distantes. Mas a ideia continua sendo muito interessante para o contexto educacional que se tem.

Da mesma forma, os professores foram convidados a expressar suas posições sobre quais possibilidades ou benefícios foram identificados para garantir que o plano de aula apresentasse os princípios do trabalho colaborativo, como na questão anterior, poderiam marcar mais de uma opção apresentada e posteriormente justificar suas opções. Doze professores (80%) indicaram que colaborar com o outro é uma possibilidade favorável para a formação continuada.

Nono e Mizukami (2001) salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Ou seja, para além da formação continuada, os professores podem assumir posturas colaborativas no próprio contexto escolar.

Já onze professores (73%) consideram que aceitar as inovações pedagógicas é um elemento importante do trabalho colaborativo. Quando se aceita inovações pedagógicas, por meio de outros professores, se está garantindo um elemento fundante do trabalho colaborativo, que é a aceitação do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2005), que, nesse caso, é uma convivência pautada nas relações pedagógicas.

Para oito docentes (53%), aprender e refletir com o outro é uma oportunidade positiva do trabalho colaborativo. Para demonstrar o poder do trabalho colaborativo, aponta-se a fala de **P05EF**: *“Em diversos momentos, aceitar atividades mais inovadoras com outros contextos ou conteúdos que pouco tenho o conhecimento se torna difícil. A inserção dessas atividades inovadoras ocorre pelo trabalho colaborativo, é possível que as atividades sejam aceitas por oportunizar a reflexão”*.

A partir do que foi exposto pelos professores, pode-se evidenciar que o trabalho colaborativo entre os docentes apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso para a prática pedagógica na Educação Física escolar (DAMIANI, 2008). Por isso, é preciso dialogar com os professores, ouvi-los, anotar suas experiências pedagógicas, no sentido de promover inovações educativas, que considerem o professor como sujeito desse processo (ARROYO, 2001).

Na última questão implementada, buscou-se saber qual era a percepção sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física após esse momento de promoção do trabalho colaborativo. Sete professores comentaram que já houve mudanças significativas (46%). Como descreve **P7EF**: *“Durante o período de aplicação e montagem do trabalho colaborativo, pude enxergar e perceber o entrelaçamento entre a teoria e a prática de maneira mais clara”*.

Já para cinco docentes (33%), as mudanças na prática pedagógica foram poucas. Para ilustrar essa condição, apresenta-se o ponto de vista de **P12**: *“A noção e as experiências foram grandes e bem proveitosas, mas a realidade da escola limita as ações”*. Considera-se a fala anterior como uma problemática muito valiosa para o estudo de tese, como já observado no tópico das dificuldades em relação à implementação da teoria e da prática do ensino da Educação Física. Mesmo com toda a formação continuada e com muito trabalho colaborativo, as escolas precisam ser melhor cuidadas para a materialidade dessas aulas.

Portanto, os resultados apontam que os impactos do trabalho colaborativo foram satisfatórios para o grupo de professores observado. Em um curto espaço de tempo formativo, já foram evidenciados benefícios. Mesmo com as condições de trabalhos precárias, os professores conseguem corresponder à altura, por meio de ações colaborativas.

É oportuno reconhecer que já foi possível identificar fragmentos de mudanças, ancorados no trabalho colaborativo entre professores de Educação Física. Sendo assim, defende-se a inserção de propostas formativas que tenham como ponto de partida as necessidades, as experiências e as práticas dos professores, colocando-os como parte integrante do processo, não apenas como meros espectadores, mas como protagonistas. Levando-os a perceber a relação entre a teoria e prática do ensino por meio reflexivo, colaborativo e compartilhado.

Apresenta-se, a seguir, um resumo dos principais achados dos impactos do trabalho colaborativo na construção das situações de aprendizagens que relacionam a teoria com a prática no ensino da Educação Física.

7.6 Mudanças significativas

Nessa última categoria, foi analisado o que professores levam de toda a formação continuada acerca da relação entre a teoria e a prática do ensino, como acolhimento de algo significativo para a sua trajetória profissional. Esse aspecto se refere às aprendizagens sobre a relação entre a teoria e a prática. Buscou-se saber dos professores como percebem, atualmente, essa discussão entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer. Para ampliar a discussão, foi solicitado aos professores que emitissem alguns exemplos de como vêm articulando a teoria com a prática em suas aulas. Na elaboração de categorias temáticas, três foram possíveis para as respostas analisadas. As categorias para a percepção atual dos docentes sobre a relação entre a teoria e a prática são: Apresentam-se mais atentos; Consideram a relação teoria e prática muito importante; A estrutura precária da escola impede a relação entre a teoria e a prática.

Na primeira categoria, com uma margem de 46% do total de professores, a resposta mais recorrente foi o cuidado com o planejar a aula e tentar garantir a relação entre a teoria e a prática. Cita-se o caso de **P01EF**, ao relatar que tem

“gasto um tempo maior na elaboração de estratégias de aulas mais dinâmicas e ao mesmo tempo críticas”. Para **P03EF**, “é impossível pensar em aulas de Educação Física privilegiando apenas o procedimental”. Já **P05EF** declara que “está atenta a fazer o aluno aprender o conteúdo sabendo que cada movimento é carregado de um contexto, não necessitando que este contexto seja apresentado somente em sala”.

Com esse cuidado no planejamento das aulas, os professores de Educação Física de Maracanaú vão garantir aparentemente a formação de alunos mais criativos na invenção e na reinvenção, na busca reflexiva sobre determinada práxis. Não é dando exercícios de repetição até a fadiga, exigindo a perfeição do gesto, ou deixando o aluno a mercê de sua própria vontade para fazer Educação Física, que se forma humanos que vejam na disciplina de Educação Física uma possibilidade de, a partir dela, ter experiências que permitam um autoconhecimento que seja também alicerce dos sujeitos, no sentido de contribuir para significar seu vocabulário de práticas corporais ao longo de sua vida (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013).

Para o outro grupo de professores, sua percepção atual sobre a relação entre a teoria e a prática é considerada muito importante. Nessa categoria, estão 35% dos professores que responderam o questionário. Como descreve **P07EF**: “Atualmente, percebo cada vez mais o quanto é importante unir a prática e a teoria nas aulas de Educação Física”; **P15EF** respondeu praticamente da mesma forma. Para **P12EF**, “a que a teoria e a prática vão dar o complemento ideal”.

Quando os professores reconhecem a importância de relacionar a teoria com a prática no ensino, é pelo fato da compreensão que na área de Educação Física a experiência/vivência com o movimento humano/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas provado (no sentido de experienciar), mesmo tendo consciência que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2014). Esses saberes se complementam e, por isso, exigem ser tratados de forma específica e articulados numa proposta de Educação Física escolar (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2010).

No entanto, ainda teve um grupo que voltou a tocar no assunto de as condições precárias da escola impedir a tematização dos conteúdos entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer. Cerca de 19% dos docentes comentaram que as condições objetivas dificultam relacionar a teoria com a prática e essa é sua

percepção atual. Para resumir essa categoria, utiliza-se a fala emblemática de **P27EF**: *“A articulação entre teoria e a prática nem sempre é possível, em virtude de inúmeros fatores que contribuem de forma negativa e, assim, prejudicando essa articulação, tais como a falta de material e a motivação dos alunos”*.

Como já descrito em tópicos anteriores, as dificuldades sempre vão existir e formação continuada nenhuma vai contornar os problemas levantados por **P27EF**. Dar visibilidade e voz aos professores para comunicar tais dificuldades é o máximo que se pode fazer nesse contexto.

Nessa última questão, alguns professores citaram exemplos de como vêm percebendo a relação entre a teoria e a prática nas suas aulas. Um bom exemplo foi comentado por **P01EF**: *“Durante os jogos olímpicos, várias modalidades foram desenvolvidas na escola, sempre respeitando os limitantes da realidade escolar, isso gerou nos alunos uma discussão do porque a modalidade vivida na escola é similar e, ao mesmo tempo, tão diferente do que era apresentado durante os jogos”*.

Outro bom exemplo foi descrito por **P06EF**, ao explicar sobre as capacidades físicas e a fisiologia no corpo: *“durante uma aula prática de jogos, em que cada jogo aplicado pode relacionar a capacidade que se desenvolve mais e o que fisiologicamente modifica no corpo”*.

Não é de se esperar que alguém transforme para melhor a Educação Física, senão seus próprios constituintes, aqueles que, em seu cotidiano, materializam suas limitações, tensões e possibilidades de avanço, ou seja, seus profissionais da área, aqueles que estão inseridos no seu interior. E, para isso, é necessário um compromisso (pessoal, coletivo e social), uma responsabilidade com sua formação e com sua atuação profissional (MEZZARROBA; ZOBOLI, 2013).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se à última etapa de um longo trabalho de tese, os fechamentos e conclusões de uma pesquisa, que teve como objetivo analisar a influência de um trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física escolar, auxiliado pelo uso das TIC, com o intuito de elaborar situações de ensino e aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino. Um trabalho que surgiu das inquietudes da prática pedagógica em Educação Física e retornou com algumas proposições interessantes.

Para alcançar respostas qualitativas, foi estabelecido um estudo de revisão sistemática sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. A primeira consideração interessante a se fazer é sobre a referida revisão sistemática entre os anos de 2005-2015, à luz de cinco periódicos nacionais. Já se tinha percebido que a relação entre a teoria e a prática na área de Educação Física se manifesta em três grandes eixos: Formação inicial e currículo; pesquisa; e ensino.

Nos últimos dez anos, a revisão sistemática percebeu que os trabalhos produzidos e divulgados nas cinco revistas se manifestavam em três grandes eixos, quando o assunto era formação inicial e currículo. O segundo eixo relata sobre a legislação da formação inicial e o papel do Estágio Curricular Supervisionado e seus impactos na relação entre a teoria e a prática. O terceiro discorre sobre a relação entre teoria e prática na formação docente e como esse se envolve no debate sobre articular uma teoria (formação) para uma prática (escola).

Já para o campo da pesquisa e a relação entre a teoria e a prática na Educação Física, a revisão sistemática pôde observar que pouco se discutiu nessa área, os principais achados foram para refletir que as proposições acadêmicas devem se aproximar mais do contexto profissional da Educação Física.

No campo da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, interesse maior desse estudo de tese, a revisão da produção do conhecimento nos últimos dez anos, em cinco revistas nacionais, pôde analisar que os artigos identificados foram categorizados e tratados em três grandes eixos do ensino e sua articulação com a teoria e a prática na área de Educação Física. Vale destacar que o primeiro eixo aborda o currículo, mas diferente do subitem anterior, os currículos

observados nesses estudos são da Educação Física escolar, por isso, alocou-se na mesma categoria da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física.

No amparo de um aprofundamento teórico, o estudo de tese foi subdividido em três etapas de pesquisa de campo. Uma primeira fase, de caráter diagnóstica, uma segunda fase, mais propositiva e afirmativa, com uma implementação de formação continuada, e uma última fase, de análise e avaliação de todo o percurso.

Na etapa de diagnóstico, foi implementado um questionário em dois municípios, no município de Caucaia, para professores de Educação Física no Ensino Médio, e, o outro, no município de Maracanaú, com professores de Educação Física no Ensino Fundamental. Ao todo, participaram dessa fase preliminar 31 professores. Por ser uma coleta diagnóstica, vários achados não se mostravam suficientemente sustentáveis, por exemplo, quase 80% dos questionados se sentiam preparados para articular o ensinar a fazer com o ensinar sobre o fazer.

Contudo, já se sabia que a formação continuada poderia resolver algumas dúvidas e, principalmente, encaminhar proposições para os professores conseguirem avançar no tratamento da teoria e da prática do ensino da Educação Física. Para chegar ao grupo que seria participante da formação continuada, etapa mais importante do estudo de tese, alguns aspectos foram fundamentais, como o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, a política de formação de professores já instituída no município e o interesse irrestrito dos professores de Educação Física.

Foram cinco meses seguidos de formação continuada e um evento final para celebrar todo o percurso formativo. Do encontro inicial, que tinha como meta a constituição de um grupo colaborativo, até o quinto módulo, onde se fez a avaliação da relação entre a teoria e a prática, foi abordada com muito empenho, por parte de todos os envolvidos. A última etapa desse estudo foi a análise de um questionário avaliativo e das principais produções decorrentes da formação continuada de professores de Educação Física em Maracanaú.

Com todo esse percurso atravessado, se conclui, sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, o impacto do trabalho colaborativo em uma formação continuada de professores de Educação Física que almeja tratar da relação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, como também a utilização do

Facebook como uma TIC interativa para possibilitar um melhor aprofundamento das discussões entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física.

Sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, uma primeira descoberta que esse estudo de tese apresentou é que necessitam-se alguns princípios pedagógicos para se garantir o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer nas aulas de Educação Física. Por questões de atualidade e originalidade, os professores de Maracanaú adotaram três princípios pedagógicos, tomando com referências as dimensões do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Nessa tese, defende-se que são elementos próprios da relação entre a teoria e a prática, a experimentação das práticas corporais, a reflexão sobre a ação nas práticas corporais e o uso e apropriação nas práticas corporais.

Outra descoberta importante do estudo, construída durante a formação continuada, foi que o conhecimento ou o saber ou o conteúdo de que trata a Educação Física possui duas essências; a primeira trata do ensinar a fazer as várias práticas corporais inseridas no espoco da cultura corporal de movimento. A outra essência seria o ensinar sobre o fazer dessas práticas corporais, que se articulam, naturalmente, no processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo mote, a tese defendeu incisivamente que os estudantes têm, como direito de aprendizagem, se apropriar de situações que contemplem essas duas essências em uma aula mais dinâmica e ativa.

Dessa forma, as aulas precisam ter os três princípios pedagógicos (experimentação; reflexão sobre a ação; uso e apropriação) da relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Com isso, nenhuma aula predominantemente teórica pode ser considerada uma aula que relacione o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer. Como também uma aula que é o praticar pelo praticar pode garantir uma relação natural entre o fazer e o saber fazer.

A tese pôde detectar que as maiores dificuldades de compartilhar aulas de Educação Física que relacionem a teoria com a prática do ensino dos conteúdos estão mais localizadas no campo das condições objetivas de trabalho. Foi evidente a demonstração de boas práticas pedagógicas por parte dos professores de Educação Física de Maracanaú. Se houver melhoras no campo das condições de trabalho dos docentes, as aulas podem melhorar consideravelmente.

Outra descoberta valiosa da tese é sobre a força das formações continuadas para professores de Educação Física. No entanto, a tese explicitou que não é qualquer modelo de formação que consegue tratar das questões afetas à teoria e à prática da Educação Física. Deve ser uma formação continuada que busque alternativas coletivas e em parceria para superação das mesmas, respeitando o tempo e a realidade dos professores. Olhando para o professor como alguém que pensar, interagir, fazer, sentir, provar, no processo formativo, tratando da relação entre a teoria e a prática, de forma colaborativa e relacional.

A opção de pensar situações de aprendizagens que relacionem a teoria e a prática do ensino da Educação Física junto com os professores da escola se fez pela ideia de que são estes que resolvem esses conflitos diariamente. Sendo assim, nada melhor do que convidar os principais protagonistas da prática pedagógica para ajudar a construir um sentimento de aula articulada e progressista. Que vivencie o futebol, por exemplo, na mesma medida que o compreenda, na mesma dosagem que o respeite.

O que a tese descobriu sobre a formação continuada e o trabalho colaborativo, foi que a perspectiva do trabalho colaborativo na formação continuada permite informar que a experiência com os professores de Educação Física de Maracanaú potencializou a experimentação e o compartilhamento de ideias, pensamentos, ações, valorização do outro, crescimento individual no coletivo.

Para conduzir uma formação continuada ancorada no trabalho colaborativo, a tese identificou as principais características do professor-formador, que são: dominar o conteúdo explorado na formação continuada; promover o diálogo durante a formação continuada de professores; assumir uma postura colaborativa entre os docentes; ser um facilitador do processo formativo; estimular as potencialidades dos professores durante os encontros; adotar a coerência nas atitudes apresentadas na formação continuada; demonstrar segurança nos módulos formativos; saber se expressar durante as discussões com o grupo de professores; assumir ser ligado à Educação Física escolar.

Ao pensar em toda a trajetória vivida, a partir da experiência do trabalho colaborativo implementado na formação continuada de professores em Maracanaú em todo o ano de 2016, o estudo de tese pôde verificar, de forma significativa, a efetivação de uma sistematização de formação continuada com características

progressistas. Não sendo uma formação tecnicista e de transmissão de conteúdos. As proposições das unidades didáticas dos professores de Educação Física de Maracanaú, durante e após o percurso da formação continuada, tomando como referência a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, certificam o potencial de impacto que o trabalho colaborativo teve para qualificar as ações pedagógicas dos docentes.

Sobre o uso da TIC na formação continuada e a opção pelo *Facebook*, o estudo de tese comprovou que, uma das possibilidades de utilização das TIC na formação continuada, pode ser buscar orientações e fundamentações pedagógicas. O interesse do grupo de professores de Educação Física de Maracanaú com a rede social estava no âmbito da aprendizagem, em que eles procuravam, na página do *Facebook*, vídeos com indicações sobre os conteúdos aprofundados nas unidades didáticas, os materiais didáticos abordados na formação continuada e outros que foram solicitados.

A aposta no *Facebook* pode ser considerada satisfatória na formação continuada, por compreender que vários professores já interagem com essa rede social diariamente. Adotar esse espaço como uma possibilidade de ambiente virtual de aprendizagem agradou mais da metade dos professores do curso de formação continuada, que reconheceram que foi mais acessível e ágil a sua interatividade.

Uma bandeira que esse estudo de tese levanta é conseguir garantir um tempo pedagógico para a interatividade docente para com o *Facebook*, quando essa TIC estiver vinculada em futuras formações. Tendo em vista que nem sempre é possível os professores abrirem mão do seu momento de lazer e descanso para acessar e interagir com a página da formação continuada.

Uma saída efetiva para esse tipo de situação é destinar um tempo pequeno, na própria formação continuada, para que esses professores que assumem ter o tempo reduzido possam ter acesso e tentar interagir com os outros. Caso existam professores que não conhecem essa rede social e desejam participar, poderia ser realizado um momento para ensinar os primeiros passos no trato com a mesma.

Uma iniciativa interessante adotada na formação continuada, e que só teve êxito pela adoção do *Facebook*, foi a utilização de vídeos pedagógicos, com depoimentos de professores-pesquisadores sobre os vários conteúdos da cultura corporal de movimento e sobre como poderia ser estabelecida uma relação com a

teoria e a prática do ensino. Essa proposta veio para contemplar as outras linguagens que existem na rede social, pois os vídeos se aproximam do tipo de interatividade que se busca no *Facebook*.

A avaliação que se faz do *Facebook* é positiva e confirma sua boa acomodação em um processo de formação continuada progressista. Grande parte do grupo aprovou e reconheceu sua força como um ambiente virtual de aprendizagem e deseja que essa TIC permaneça em futuras formações continuadas. A possibilidade de acessar vídeos e outros materiais didáticos foi bastante valorizada.

As últimas considerações que se faz sobre o referido trabalho de tese é para reconhecer seus outros ganhos, que podem ser considerados mais simbólicos do que mesmo concretos. Foi fundamental a possibilidade de estar com professores, promovendo um sentimento de ser-mais em cada um que participou da tese. Alguns professores se engajaram em grupos de estudos. Outros encaminharam trabalhos para eventos científicos. Houve professor que despertou o desejo para estudar novamente. Foram observados professores que voltaram a se empolgar com a própria prática pedagógica. Essas outras descobertas são produtos de uma perspectiva de olhar para a Educação Física escolar como uma possibilidade de transformação de si e de outros.

O maior legado desse estudo foi oportunizar o sentimento de que todos são capazes de melhorar sua prática pedagógica. Não se precisou de muito para se construir excelentes unidades didáticas. Simplesmente, foi organizado um tempo necessário para os professores, em conjunto, encontrarem boas situações de aprendizagem que articulassem a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Por serem produzidas pelo próprio grupo, as unidades didáticas foram amplamente acolhidas, pois se adequam à realidade do contexto das escolas públicas municipais de Maracanaú.

Para além das descobertas sobre a relação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, é óbvio que a discussão não se esgotou nesse estudo de tese. Reconhece que se avançou bastante, tanto na perspectiva dos estudos identificados, como também nas proposições. Entretanto, o maior legado do estudo foi consolidar um modelo de formação continuada amparado no trabalho colaborativo que é passível de compartilhamento em outros contextos.

O impacto desse estudo de tese foi em ousar na busca por respostas sobre um tema tão complexo, tal como é a relação entre a teoria e a prática do ensino em um processo formativo para professores que tinha como fio condutor o trabalho colaborativo e usava o *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem.

Deseja-se que esse trabalho de tese possa contribuir para o debate acadêmico sobre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Que sirva de referência para futuras formações continuadas em Educação Física. E que oriente os futuros professores-formadores a reconhecerem os aspectos positivos e que limitam o uso do *Facebook* em uma formação continuada para professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALLEGRETTI, S. M. M. *et al.* Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *In: Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, v.1, n.2, abr./2012.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, v. 13, p. 13-35, 2007.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. A relação teoria-prática na Educação Física Escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. *In: Revista Kinesis*, ed. 32, v. 2, jul.-dez., 2014.
- ANDRÉ M.; GATTI, B. **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ANTUNES, F.; DANTAS, L. E. P. B. T. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 24, p. 205-221, 2010.
- ARAÚJO, R. A. S. **A educação física na formação inicial: prática pedagógica e currículo**. São Luís: 360º Gráfica e Editora, 2014.
- ARENDT, H. A crise na educação. *In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional. *In: B. Tec. Senac*, v. 39, n.2, p.48-67, 2013.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. *In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). In: Cultura Digital e Escolas: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012, p. 31-56.
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 27, p. 467-483, 2013.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 13, n. 2, 1992.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *In: Discorpo*. São Paulo, n. 3, p. out., 1994.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *In: Motus Corporis*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, M. **A Janela de Vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *In: Lecturas*, Buenos Aires, ano 10, n. 91, dez., 2005.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n.3, p. 183-197, 2005.

BETTI, M. Imagens em ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *In: Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 95-120, 2006.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. v. 25, n. Especial, p. 105-115, 2011.

BIANCHI, P.; HATJE, M. A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. *In: Pensar a Prática*, v. 10, p. 291-306, 2007.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). *In: Linhas*, v. 9, p. 1-2, 2009.

BIANCHI, P. Tics, mídia-educação e formação de professores: o que anunciam e fazem (?) novas universidades federais da região sul do Brasil. *In: Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, p. 145-160, 2015.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L. Cultura Digital e Formação de Professores de Educação Física: um estudo de caso na Unipampa. *In: Movimento*, v. 21, p. 1025-1036, 2015.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *In: Revista da Fund. De Esporte e Turismo*, v. 1, nº 2, p. 12-19, 1989.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Educação Física/ciências do esporte. *In: RBCE*, v. 14, nº 3, p. 111-118, 1993.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *In: Cadernos Cedes*, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V. *et al.* A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *In: Movimento*, v.17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação. *In: Salto para o futuro*, v. 12, n. 12, p. 14-20, 2011.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 10 set. 2010.

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília. Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Física segunda versão**. Brasília: MEC, 2016.

CARDOSO, M. A.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R.; ROCHA JR., I. C. Educação Física no Ensino Médio: Conhecimento e Aptidão Física relacionada à saúde. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 28, p. 147-161, 2014.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica 'inovadora'. *In: Movimento*, v. 18, p. 55-75, 2012.

- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*:: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*:: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *In*: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 21-37, 2007.
- CARMO JÚNIOR, W. Educação Física e a Cultura da Prática. *In*: **Motriz**, v. 17, p. 361-371, 2012.
- CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? XXII ANPED. GT Formação de Professores. **Anais...** Caxambu, MG, 1999.
- CASTELLANI FILHO, L. A (des)caracterização profissional filosófica da educação física. *In*: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 95-101, 1983.
- CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 412/2006**. Dispõe sobre o tratamento a ser dado à educação física nos currículos das escolas de educação básica. Fortaleza, 2006.
- CHU, M.; MEULEMANS, Y. The problems and potencial of Myspace and Facebook usage in academic libraries. *In*: **Internet Reference Services Quarterly**, (13), 1, p.69-76, 2008.
- COLL, C. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORREIA, R.N.P.; FERRAZ, O. L. Competências do professor de educação física e formação profissional. *In*: **Motriz**, v. 16, p. 281-291, 2010.
- COUTO, E. S. Pedagogia das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. *In*: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *In*: **Educar**, nº 31, p. 213-230, 2008.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *In: Motriz*. Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *In: Perspectivas em Educação Física Escolar*, v.2 nº 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo dos não praticantes de atividade física. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Para ensinar educação física**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C. Educação física na escola e as novas orientações para o ensino médio. *In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*, 4., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 157-176.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação**: formação de professores didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 51-75.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *In: Educação em questão*, v. 9, nº 15, p. 7-35, 2007.

DINIZ, I. K. S. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2014. 215f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 345-357, 2006.

DORSA, A. C.; PANIAGO, M. C. L.; SANTOS, R. M. R. Estratégias de polidez nas conversações mediadas pelo Facebook entre professores indígenas em formação continuada. *In: Educativa*, v. 18, p. 102-119, 2015.

EUZEBIO, C. A.; ORTIGARA, V. Na teoria a prática é outra? Análise do conhecimento esporte nos cursos de formação inicial de Educação Física no sul catarinense. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, p. 653-669, 2011.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FENSTERSEIFER, P. E. A responsabilidade social da educação escolar (ou "a escola como instituição republicana"). *In*:: MASS, A. K.; ALMEIDA, A. L.; ANDRADE, E. (Org.). **Linguagem, escrita e mundo**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2006. p. 151-160.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontrolável relação teoria e prática. *In*: **Motrivivência**, Ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. *In*: **Revista Brasileira de Ciência e Esporte, Campinas**, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da ef escolar II. *In*: **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

FERREIRA, J. L.; CORRÊA, B. R. P. G.; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. *In*: TORRES, P. L.; WAGNER, P. R. *In*: **Redes Sociais e Educação**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FERREIRA, J. L.; MACHADO, M. F. R. C.; ROMANOWSKI, J. P. A rede social facebook na formação continuada de professores: uma possibilidade concreta. *In*: **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, p. 550-567, 2013.

FERREIRA, A. F. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de Educação Física escolar pautadas no Currículo do estado de São Paulo**. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado) - Curso em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W.; MELLO, A. da S.; SOARES, A. J. G. Por uma teoria da Educação Física brasileira na imprensa periódica de ensino, técnica e científica. *In*: **Movimento**, v. 20, p. 1473-1497, 2014.

FRANCO, I. Redes sociais e a EAD. *In*:: FREDERIC, M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Professor sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 24, p. 507-523, 2010.

FORTALEZA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011.

FUZII, F.T.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física. *In: Motriz*, v. 15, p. 13-25, 2009.

GARGANTA, J. M. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. *In: Movimento*, v. 4, n. 8, p. 19-27, 1998.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores. *In: Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. *In: Motriz*, v. 4, n. 1, 1998.

GREGIO, B. M. A. **O uso das tics e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande / MS**: uma realidade a ser construída. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. Subsídio para a implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. *In: Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, v. 8, n. 15, p. 3 – 11, 1996.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não lugar da EF escolar II. *In: Cadernos de formação RBCE*, p. 10-21, 2010.

GONZÁLEZ, F. J. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. Vida de professores*. Porto Alegre, Porto Editora, 1995.

HUNGER, D. A. C. F.; SOUZA NETO, S.; PEREIRA, J. M.; FRANCO, F. C.; ROSSI, F. Formação acadêmica em Educação Física: Corpos (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados... *In: Motriz*, v. 15, p. 79-91, 2009.

HUNGER, D. A. C. F.; ROSSI, F. Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. *In: Motriz*, v. 16, p. 170-180, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. De M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção do conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IZA, V. D. F.; SOUZA NETO, S. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e Escola. *In: Movimento*, v. 21, p. 111-124, 2015.

JEBER, L. J. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área de Educação Física escolar. *In: Revista Motrivivência*. Ano, 07, V., n.08, p. 79-90, Dez., 1995.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KIRKPATRICK, D. **O efeito Facebook**. Os bastidores da história da empresa que conecta o mundo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

KOLYNIAC FILHO, C. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física. *In: Motriz*, v. 2, n. 2, dez., 1996.

KUNZ, E. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. *In: Revista Motrivivência*. Ano, 07, V., n.08, p. 46-54, dez., 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *In: Movimento*, n. 12, p. 19-27, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LLORENS, F. & CAPDEFER, N. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *In: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (8), 2, p.31-45, 2011.

LOPES, M. C. P.; SANTOS, R. M. R. Misturar, inventar, acreditar: possibilidades de formação continuada no facebook. *In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. *In: Movimento*, v. 16, p. 129-147, 2010.

MAIA, F. L. Condições objetivas de trabalho: a construção da relação de professores universitários com o cenário acadêmico. *In: Intersaberes*, a. 5, n. 9, p. 116-131, 2010.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração fatal pela biodinâmica. *In: Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.

MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. *In: Revista Motrivivência*. Ano, 07, V., n.08, p. 73-78, dez., 1995.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V. do; GRACA, A. B. dos S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 21, p. 11-25, 2007.

MARIA SOBRINHO, E. **Amizades Virtuais: Um Estudo com um Grupo de Usuários Adultos do Facebook em Curitiba**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2013.

MARQUES, C. L. S.; MORSCHBACHER, M. Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. *In: Movimento*, v. 19, p. 149-166-166, 2013.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H.; PONTES JUNIOR, J. A. F. A reflexividade na formação permanente em educação física. *In: X Encontro de pós-graduação e pesquisa*. Fortaleza, 2010.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. Experiência Pedagógica na Formação Permanente Relacional. *In: 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, Manaus, 2011. v. 1. p. 1-12.

MARTINS, R. M.; SILVA, A. J. F. ; LACERDA, M. F.; SILVA, M. E. H. Integrando os saberes: o trabalho reflexivo na formação permanente de professores de Educação Física escolar. *In: The FIEP Bulletin*, v. 84, p. 70-73, 2014.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. Para além da perspectiva clássica: novas possibilidades de compreender a formação continuada em Educação Física Escolar. *In: Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 19, p. 1-1, 2014.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. Educação Física Escolar territorial: a distância entre a sala de aula e a quadra no Ensino Médio nas escolas estaduais no município de Caucaia-Ce. *In: The FIEP Bulletin*, v. 85, p. 461-464, 2015.

MARTINS, R. M. **Contextualização do ensino e dialogicidade na Educação Física escolar**: fazeres docentes em ação no Ensino Médio. 2015. 313f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O que eu transformaria? Muita coisa!: Os saberes e os não saberes docentes presentes nas práticas de ensino/estágio supervisionado em Educação Física. *In: Revista da Educação física/UEM*, v. 22, p. 569-581, 2011.

MATOS, J. A. B. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. *In: Movimento*, v. 20, p. 819-840, 2014.

MATOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATOS, E. L. M.; FERREIRA, J. L. A utilização da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na universidade. *In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). Facebook e educação*: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MELO, R. Z. de; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. *In: Motriz*, v. 13, p. 86-96, 2007.

MEZZARROBA, C.; ZOBOLI, F. Teoria e prática na Educação Física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. *In: Pensar a prática*, v. 16, n.3, p. 619-955, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 73 - 85, 2001.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. *In: Movimento*, v. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 73-85, 2001.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do facebook como espaço de aprendizagem. *In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MOREIRA, L.; RAMOS, A. Facebook na formação contínua de professores para o uso das tecnologias digitais. *In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MORISSO, M. M.; BRACHTVOGEL, C. M.; GONZÁLEZ, F. J. A utilização das TIC por professores de Educação Física de escolas públicas da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. *In: II Educom Sul - Educomunicação e Direitos Humanos*, Ijuí-RS, 2013.

MOTA E SILVA, E. V. **Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo**: contribuições de um curso de extensão à distância para professores de educação física. 2016. 135f. Tese (doutorado) - Curso em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

MOTA, M. M.; MARTINS, R. M. Esportes: para pensar e agir na Educação Física Escolar. *In: FERREIRA, H. S. Educação Física Escolar: possibilidades metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

NATALI, P. M.; MÜLLER, V. R. Jogos cooperativos: olhando a teoria, escutando a prática. *In: Revista da Educação Física*, v. 20, p. 291-303, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. **Ensino da educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *In*: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001. p. 1-16.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. *In*: **Educação Física/UEM**, v. 8, nº 1. P. 21-27, 1997.

PANIAGO, M. C. L.; SANTOS, R. M. R.; BUENO, M. O. B. Formação continuada de professores em conexões interculturais no facebook: pluralidade de sentidos e significados sobre tecnologias e educação. *In*: **Revista e-Curriculum**, v. 12, p. 1348-1365, 2014.

PATRÍCIO, R.; GONÇALVES, V. **Facebook**: rede social educativa? Biblioteca DigitalIPB online. Lisboa: Universidade de Lisboa; Instituto de Educação, 2010.

PEREIRA, R. S.; MENDES, D. S.; BOTTI, M. Reflexões sobre a visibilidade da produção científica da Educação Física na era digital. *In*: **Arquivos em movimento**, v. 5, p. 90-108, 2009.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação física**: contribuições à formação profissional. Ijuí: Unijuí, 2009.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. Systematic reviews in the social sciences: a practical guide. **Cornwall**: Blackwell, 2006.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. *In: MARIN, A. Educação Continuada*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 50-72.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. *In: 24ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 2001, Caxambu. **Anais...**, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIMN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PIRES, G. L. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem críticoemancipatória**. Ijuí: UNIJUI, 2002.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PORTO, Y. S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 22, p. 161-171, 2008.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *In: Motriz*. Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores na escola como práxis pedagógica. *In: Movimento*, v. v. 20, p. 125-143, 2014.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. Educação Física Escolar: A ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST. *In: Movimento*, v. 15, p. 63-82, 2009.

RIGHI, M.; MARIN, E. C.; SOUZA, M. S. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de Educação Física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. *In: RBCE*, v. 34, n. 4, p. 875-890, 2012.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. Páginas 41-56. *In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). Liga, roda, clica*. Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. *In: Revista da Educação Física*, v. 19, p. 51-64, 2008.

RUFINO, L. G.B.; FERREIRA, A. F. F.; CARVALHO, A. O.; RICCI, C. S.; DARIDO, S. C. Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 36, n.2, suplemento, p. 353-369, 2014.

SANCHO, Juana Maria. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. *In: SANCHO, Juana Maria (Org.). Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 22-49.

SANTINELLO, J.; VERSUTI, A. Facebook: conectividade e reflexões da rede social para o contexto social do século XXI. *In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

SANTOS, E. O.; OKADA, A. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. *In: ANPED*, Poços de Caldas, 2003.

SANTOS, S. M.; BRUGGEMANN, A. L.; POFFO, B.; SILVEIRA, J.; BIANCHI, P.; CRUZ JUNIOR, G.; FAUTH, F. Estudo da produção científica sobre Educação Física e mídia/tics em periódicos nacionais (2006-2012). *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 36, p. S123-S139, 2014.

SANTOS, M. A. G. N.; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de EF da rede pública. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 25, p. 65-78, 2011.

SANTOS, V. F.; VIEIRA, A. O.; Mello, A. S. ; SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. *In: Revista da Educação física/UEM*, v. 25, p. 1-16, 2014.

SANTOS, E.; ROSSINI, T. S. S. Comunidade REA-Brasil no *facebook*: um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. *In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAUR-AMARAL, I. **Revisão sistemática da literatura com apoio de Endnote X4 e NVIVO 9**. Aveiro: GOVCOPP, 2011.

SCHROEDER, J. & GREENBOWE, T. The chemistry of Facebook: using social networking to create an online community for the organic chemistry. *In: Innovate: Journal of Online Education*, (5), 4, p.22-31, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. **Educação Física: teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. *In: XII Encontro de Didática e Prática de Ensino*, Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVA FILHO, A. M. Redes Sociais na Era da Conectividade. *In: Revista Espaço Acadêmico*, 10(15), pp. 64-68, 2010.

SILVA, M. Sala de aula interativa presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In: Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, p. 43-49, 2001.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba - Paraná, v. 4, n.12, p. 93-109, 2004.

SILVA, M. E. H. ; MARTINS, R. M. A formação permanente relacional e seus desdobramentos para a prática pedagógica da Educação Física escolar. *In: The FIEP Bulletin*, v. 84, p. 379-383, 2014.

SILVA, M. E. H. **A formação permanente relacional na educação física escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, M. E. H. Formação Permanente Relacional numa Leitura de Paulo Freire. *In: FIGUEIREDO, J. B. de A.; SILVA, M. E. H. (Org.). Formação Humana e Dialogicidade III: Encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire*. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 126-157.

SILVA, L. F. da. Educação, Educação Física e Sociedade: Implicações Escolares na Atualidade. *In: Motriz*, v. 14, p. 408-417, 2008.

SILVA, R. B. DA; OLIVEIRA, A. A. B.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A educação física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, p. 69-84, 2007.

SOARES, L. S. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n.2, p. 85-101, 2007.

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

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *In: Educação & Sociedade*, ano 12, n. 74, p. 143-160, 2001.

TINTI, M. C.; SCHLUNZEN, E. T. M. O facebook em um curso de formação de professores: espaço virtual para aprendizagem. *In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, ENEPE. Anais...Presidente Prudente*, 2015.

TUFTE, B; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e a prática *In: PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009.

VÁZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, P. M. T. O PROINFO no entrecruzamento de seus diferentes discursos: um estudo Bakitiniiano. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26. Poços de Caldas: UFJF, 2003.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E
PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP/
RIO CLARO)
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

TÍTULO DO PROJETO: Trabalho colaborativo entre professores de Educação Física: a relação entre teoria e prática no Ensino Médio.

AUTOR: Raphael Moreira Martins.

ORIENTADORA: Suraya Cristina Darido.

QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) professor(a) (Opcional):

Instituição Estadual de Ensino que leciona:

01. Formação profissional completo:

() Doutorado () Mestrado () Especialização () Graduação

02. Idade completa:

() 18 a 25 anos () 26 a 32 anos () 33 a 40 anos () 40 a 47 anos
() 48 a 55 () acima de 55 anos

03. Tempo de serviço nessa Unidade Estadual de Ensino:

04. Tempo de docência no serviço público Estadual:

05. Carga-horária da Educação Física por turma de Ensino Médio:

1 hora aula semanal 2 horas aulas semanal

DADOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

05. Como foi sua formação inicial em Educação Física em relação à teoria e prática do ensino?

Foi mais voltada para a teoria Foi mais voltada para a prática Articulava teoria/prática

Justifique com mais elementos sua resposta:

06. Você se sente preparado para articular os conteúdos relacionando teoria e prática?

Sim Não Não sei responder

Dê um exemplo de como relaciona a teoria e a prática em suas aulas:

07. Você conhece a Resolução nº 412/2006 do Conselho Estadual de Educação que visa o tratamento da Educação Física no currículo das escolas de Educação Básica do Ceará?

Sim Não Não sei responder

Justifique melhor sua resposta:

08. Como ocorrem, geralmente, as aulas de Educação Física?

- 1 aula teórica e 1 aula prática Mais aulas teóricas Mais aulas práticas Depende da demanda do conteúdo Depende da turma Não sei responder

Justifique melhor sua resposta:

09. Você prefere qual dimensão da Educação Física para ensinar?

- Teórica Prática Tanto na teórica como na prática

Justifique melhor sua resposta:

10. Os alunos preferem qual dimensão da Educação Física?

- Teórica Prática Tanto na teórica como na prática

Justifique melhor sua resposta:

11. Você sente dificuldades em elaborar aulas?

- Teóricas Práticas Tanto na teoria como na prática

12. Aceitaria participar de um trabalho colaborativo que tem o intuito de elaborar uma Unidade Temática que relacione teoria e prática nas aulas de Educação Física?

- Sim Não Talvez

FORMAS DE CONTATO:

Celular: _____

E-mail: _____

WhatsApp: _____

Facebook: _____

**APÊNDICE B – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E
PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP/
RIO CLARO)
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

TÍTULO DO PROJETO: Trabalho colaborativo entre professores de Educação Física: a relação entre teoria e a prática do ensino.

AUTOR: Raphael Moreira Martins. **ORIENTADORA:** Suraya Cristina Darido.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO.

Formação profissional completa:

| CODINOME | FORMAÇÃO |
|-----------------|-----------------|
| P1EM | Especialização |
| P2EM | Graduação |
| P3EM | Especialização |
| P4EM | Graduação |
| P5EM | Graduação |
| P6EM | Graduação |
| P7EM | Graduação |
| P8EM | Graduação |
| P9EM | Especialização |
| P10EM | Especialização |
| P11EM | Graduação |
| P12EM | Especialização |
| P13EM | Especialização |
| P14 EM | Graduação |
| P15EM | Especialização |
| P16EM | Mestrado |

Idade completa:

| CODINOME | IDADE |
|-----------------|--------------|
| P1EM | 33 a 40 anos |
| P2EM | 18 a 25 anos |

| | |
|---------------|--------------|
| P3EM | 40 a 47 anos |
| P4EM | 26 a 32 anos |
| P5EM | 26 a 32 anos |
| P6EM | 18 a 25 anos |
| P7EM | 26 a 32 anos |
| P8EM | 26 a 32 anos |
| P9EM | 26 a 32 anos |
| P10EM | 33 a 40 anos |
| P11EM | 26 a 32 anos |
| P12EM | 26 a 32 anos |
| P13EM | 33 a 40 anos |
| P14 EM | 26 a 32 anos |
| P15EM | 40 a 47 anos |
| P16EM | 48 a 55 anos |

Tempo de serviço NA ESCOLA ATUAL:

| CODINOME | TEMPO DE SERVIÇO NA ATUAL ESCOLA |
|-----------------|---|
| P1EM | 6 anos |
| P2EM | 2 anos |
| P3EM | 2 anos |
| P4EM | 3 anos |
| P5EM | 1 ano |
| P6EM | 11 meses |
| P7EM | 1 ano |
| P8EM | 5 anos |
| P9EM | 1 ano e 3 meses |
| P10EM | 9 anos |
| P11EM | 2 anos |
| P12EM | 6 anos |
| P13EM | 10 meses |
| P14 EM | 1 ano e 9 meses |
| P15EM | 8 anos |
| P16EM | 18 anos |

Tempo de docência no serviço público Estadual:

| CODINOME | TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO |
|-----------------|-----------------------------------|
| P1EM | 11 anos |
| P2EM | 2 anos |
| P3EM | 2 anos |
| P4EM | 5 anos |
| P5EM | 5 anos |
| P6EM | 4 anos |
| P7EM | 3 anos |
| P8EM | 5 anos |
| P9EM | 1 ano e 3 meses |
| P10EM | 9 anos |
| P11EM | 2 anos |
| P12EM | 6 anos |
| P13EM | 1 ano e 1 mês |

| | |
|---------------|---------|
| P14 EM | 3 anos |
| P15EM | 11 anos |
| P16EM | 30 anos |

Carga-horária da Educação Física por turma de Ensino Médio:

| CODINOME | CARGA-HORÁRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA |
|-----------------|---|
| P1EM | 2 horas-aulas semanal |
| P2EM | 2 horas-aulas semanal |
| P3EM | 1 hora-aula semanal (2 e 3 ano) e 2 horas-aulas semanal (1 ano) |
| P4EM | 1 hora-aula semanal |
| P5EM | 1 hora-aula semanal |
| P6EM | 1 hora-aula semanal |
| P7EM | 1 hora-aula semanal |
| P8EM | 2 horas-aula semanal |
| P9EM | 2 horas-aula semanal |
| P10EM | 2 horas-aula semanal |
| P11EM | 1 hora-aula semanal |
| P12EM | 1 hora-aula semanal no primeiro ano do Ensino Médio e 2 horas-aulas semanal segundo e terceiro ano do Ensino Médio. |
| P13EM | 2 horas-aula semanal. 1 hora aula para turmas de 2º e 3º anos e 2 horas-aulas para o 1º ano. |
| P14 EM | 2 horas-aulas semanal |
| P15EM | 2 horas-aulas semanal |
| P16EM | 2 horas-aulas semanal |

Como foi sua formação inicial em Educação Física em relação à teoria e prática do ensino?

| CODINOME | FORMAÇÃO INICIAL |
|-----------------|---|
| P1EM | Foi mais voltada para a teoria. Havia uma articulação com a prática, mas muito pouco. Maior parte das aulas trabalhava com as diversas teorias. Nós que deveríamos buscar uma relação com o dia a dia em sala de aula. |
| P2EM | Articulava teoria/prática. |
| P3EM | Articulava teoria/prática. Fiz Educação Física na Fametro/Uva, me formando em 2012.2. Desde o segundo bimestre, nossos professores já articulavam a importância da didática e da metodologia de ensino, pois nós da licenciatura já sabíamos que deveríamos intercalar as aulas em teórica utilizando o conceitual e atitudinal e as aulas práticas com o procedimental e atitudinal. |
| P4EM | Articulava teoria/prática. Como toda formação, a minha também foi munida de fundamentação teórica e consolidada na prática. |
| P5EM | Articulava teoria/prática. Os professores tinham aquela preocupação de sempre mostrar na prática o que era passado em sala, tornando um aprendizado mais dinâmico e mais fácil de ser compreendido. |
| P6EM | Foi mais voltada para a teoria. Como a maioria dos professores não era natural da educação física, mas de outros campos de ensino (Biólogos, fisioterapeutas, filósofos), tinham seus |

| | |
|---------------|--|
| | conteúdo mais voltados para a teoria e, em muitos casos, não sabiam relacionar as duas áreas. |
| P7EM | Articulava teoria/prática. Minha formação foi baseada nos conteúdos práticos e teóricos, de forma onde a metodologia que era utilizada em sala, era passada em sala, era passada na prática. |
| P8EM | Foi mais voltada para a teoria. Setenta por cento da carga horária da grade curricular era voltada para a teoria. |
| P9EM | Foi mais voltada para a prática. Nos conteúdos ligados aos esportes e cultura corporal foram priorizadas as práticas. Algumas aulas eram parecidas com treinos esportivos. |
| P10EM | Articulava teoria/prática. |
| P11EM | Articulava teoria/prática. Com estudos na sala de aula e em campo colocava o que tinha aprendido. |
| P12EM | Articulava teoria/prática. Minha formação, na graduação e na especialização, sempre buscou articular teoria e prática. |
| P13EM | Articulava teoria/prática. As disciplinas eram lecionadas articulando conteúdos teóricos e práticos. |
| P14 EM | Articulava teoria/prática. Na grade do curso, as disciplinas, a maioria, eram mais voltadas para a teoria. |
| P15EM | Foi mais voltada para a teoria. Formei-me pela UFC-FACED e nesta época o curso era muito voltado para a educação. Tínhamos poucas aulas práticas e muita teoria. |
| P16EM | Foi mais voltada para a prática. Na época da minha formação, foi no auge da tendência tecnicista e a cultura do corpo “sadio e esbelto” tinham fortes influências. |

Você se sente preparado para articular os conteúdos relacionando teoria e prática?

| CODINOME | PREPARADO PARA ARTICULAR TEORIA E PRÁTICA |
|-----------------|---|
| P1EM | Sim. Conteúdo: futebol e justiça. Objetivo: compreender o significado de justiça a partir das regras e vivência do futebol. Na aula, iniciamos com um jogo onde a divisão é “injusta”. Há a vivência desse jogo, a discussão coletiva de que houve e a leitura do texto que trabalho esse assunto. |
| P2EM | Não sei responder. Não sei, pois tem determinados assuntos que acho difícil de dominar, mas consigo repassar o conteúdo para os alunos. |
| P3EM | Sim. Exemplo de um determinado assunto: Futsal. Na aula teórica, trago informações históricas, conceitos, e os fundamentos da modalidade, sem esquecer a parte atitudinal referente ao esporte como a inclusão, socialização, respeito às diversidades de gêneros. Na parte prática, trazemos o procedimental, como os fundamentos passe, condução, chute, drible, dentre outros, e o jogo propriamente dito. |
| P4EM | Sim. Quando abordo temas relacionados às qualidades físicas e suas particularidades, e <i>vivenciamos elas</i> na prática. |

- P5EM** Sim. Sempre seguindo o que me foi estudado na graduação, apesar do pouco recurso que nos é passado, sempre encontro um cantinho na escola para executar as práticas, mesmo tendo que abrir mão de uma aula teórica, sempre procuro demonstrar na prática. Seguindo o planejamento de aula, o que foi falado na aula teórica. Demonstro ou peço um trabalho para que junto com eles seja apresentado em forma de aula prática.
- P6EM** Sim. Nos esportes (coletivos e individuais), jogos, lutas e atividades rítmicas são mais simples de se fazer essa relação entre os dois campos, onde posso usar nas minhas aulas práticas, jogos adaptados, gerar situações problemas com uma dinâmica ou com trabalhos onde os alunos terão que apresentar coreografias artísticas, porém, nos conteúdos de conhecimento corporal não tenho essa mesma facilidade para realizar essa interação.
- P7EM** Sim. Procuro sempre relacionar os conteúdos teóricos, juntamente com a prática, como, por exemplo, os conteúdos dos esportes coletivos, relatar a história, regras, fundamentos, em seguida desenvolver nas aulas práticas o que foi mostrado.
- P8EM** Sim. Por exemplo, para trabalhar as olimpíadas, pode-se trabalhar a parte histórica da mesma, depois a modalidade, isso pode ser feito oralmente como introdução/contextualização do conteúdo.
- P9EM** Sim. Nutrição (com alimentos reais, analisar a tabela nutricional, montar um bom cardápio, elaborar a pirâmide alimentar com panfletos de supermercados). Educação Física adaptada e paralimpíadas (praticar os esportes sem ajuda dos membros e sentidos). Musculação (criar aparelhos, aula em campo, circuito na quadra de exercícios).
- P10EM** Sim. Quando falei sobre o IMC, fiz a utilização de uma balança, fazendo com que cada aluno aplicasse cada o conteúdo ministrado, calculando sua massa corporal e dizendo se estava ou não, dentro dos limites satisfatórios. Quando falei sobre respiração, levei-os para o pátio e mostrei que muitos cansam, porque não correm de maneira correta e logo não respiram de forma adequada.
- P11EM** Sim. Na medida do possível para que os alunos venham a entender e não tenham muitas dúvidas.
- P12EM** Não. Existem conteúdos que tenho extrema dificuldade em articular a teoria com a prática.
- P13EM** Sim. Quando o tema envolve práticas corporais contidas nos blocos de conteúdos 1 e 2 dos PCN, não tenho dificuldades para relacioná-los à prática, porém, quando se trata do bloco 3 e alguns temas transversais, tenho receio de aplicá-los na prática, principalmente, por

| | |
|---------------|--|
| P14 EM | ausência de materiais de apoio. Sim. Com os Jogos Populares, inicio com um breve diálogo com os alunos em sala de aula e, em seguida, realizo a aula prática na quadra. Geralmente, para a maioria dos conteúdos sigo essa sequência. |
| P15EM | Sim. Explicar a teoria de determinada modalidade esportiva e, em seguida, irmos para a quadra para vivenciarmos tal modalidade. |
| P16EM | Sim. Alguns conteúdos, como sistemas energéticos, infelizmente, como não temos aulas práticas, fica difícil teorizar, já o conteúdo doenças metabólicas foi trabalhado na forma de seminários. |

Você conhece a Resolução nº 412/2006 do Conselho Estadual de Educação, que visa o tratamento da Educação Física no currículo das escolas de Educação Básica do Ceará?

| CODINOME | CONHECE A RESOLUÇÃO Nº 412/2006 |
|-----------------|--|
| P1EM | Não. |
| P2EM | Sim. |
| P3EM | Sim. A resolução explica a importância do lado pedagógico da Educação Física Escolar. Sobre a importância das aulas práticas e teóricas. Fala sobre a facultatividade referente à prática de Educação Física como cumprir carga horária de 6 horas de trabalho, gestante, portadores de afecções dentre outros. A parte importante é quando fala que os alunos podem ser dispensados da prática, mas não podem ser liberados da teórica. |
| P4EM | Sim. A resolução disserta sobre o direito ao acesso a informações teórico/prático, a espaços adequados. A facultatividade a alunos com carga horária de 6 horas, maiores de 30 dentre outras coisas. |
| P5EM | Sim. O que se é visto na escola é só um grande "racha" a preocupação de mostrar esportes, recreação e socializar os alunos trabalhar algo específico se houver necessidade, ficou um pouco de lado, e isso me preocupa bastante já que é uma luta antiga e que, às vezes, parece que é uma luta antiga e que, às vezes, parece que os profissionais não estão dando o devido valor. |
| P6EM | Sim. Durante a minha formação acadêmica, tive a oportunidade de conhecer essa lei. |
| P7EM | Não. |
| P8EM | Não sei responder. |
| P9EM | Sim. Nada da obrigatoriedade da prática das aulas de Educação Física. |
| P10EM | Sim. |
| P11EM | Sim. |
| P12EM | Não. Não tinha conhecimento. |

| | |
|---------------|---|
| P13EM | Não. Desconheço essa resolução. |
| P14 EM | Sim. Está relacionada às situações da aula prática facultativa para o aluno: Que seja maior de trinta anos; Aluna grávida; Aluno com jornada de trabalho. |
| P15EM | Não sei responder. Lembro-me desta lei, mas não me recordo bem o que ela diz. |
| P16EM | Sim. Participei do processo em que na época o Governo do Estado tinha como objetivo reduzir as aulas de Educação Física, uma vez por semana e ainda teórica. Realizaram, na época, uma audiência pública na Assembleia Legislativa. |

Como ocorrem, geralmente, as aulas de Educação Física?

| CODINOME | COMO OCORREM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA |
|-----------------|---|
| P1EM | Depende da demanda do conteúdo. O movimento é a essência da Educação Física. Com as condições adequadas, deve ser assim, o que não pode ocorrer é a prática pela prática, sem a compreensão rela do por que e do o quê está se fazendo. |
| P2EM | 1 aula teórica e 1 aula prática. Pois, as aulas práticas estão associadas às aulas teóricas. |
| P3EM | Depende da demanda do conteúdo. Existem conteúdos que precisam mais tempo na parte teórica, às vezes, uma aula teórica não é suficiente. Quando acontece isso, sempre informamos os alunos da importância de dar ênfase na teoria. Mas existem situações que a prática precisa ser aplicada com mais frequência que a teoria. |
| P4EM | Depende da demanda do conteúdo. Depende da demanda do conteúdo, sempre prestando preferencialmente que os alunos não passem longos períodos apenas com as aulas teóricas. |
| P5EM | Mais aulas teóricas. Especificamente nessa escola a quadra está sem condições de uso, tornando assim um pouco difícil as aulas práticas. É uma aula por semana, sendo cobrado conteúdo para prova escrita, às vezes, o tempo é curto. |
| P6EM | Não sei responder. Ficou acordado planejamento anual com a coordenação da escola e com os alunos que seriam uma aula teórica e uma prática para cada turma, no entanto como a visão do colégio é o ingresso em universidade, a direção me orientou a ministrar no terceiro ano mais aulas teórica com conteúdo abordados no ENEM, o que acaba reduzindo o número de aulas práticas. |
| P7EM | 1 aula teórica e 1 aula prática. Infelizmente, as aulas teóricas não acontecem no contraturno e essa foi a maneira de se desenvolver as aulas práticas. |
| P8EM | Depende da demanda do conteúdo. Se for um conteúdo que predisponha uma parte teórica maior como: |

| | |
|---------------|--|
| | Anatomia, em termos gerais, sistema muscular, ossos e articulações, requerem mais da teoria, até pelo falta de materiais específicos para as aulas práticas. Mas, quando se trabalha os jogos indígenas, temos que trabalhar muito na prática. |
| P9EM | Depende da demanda do conteúdo. Como trabalhamos uma diversidade de conteúdos, acho que alguns conteúdos, cabem melhor na prática, outras mais aulas teóricas, outros ainda meio a meio. Mas não de uma só forma, para todos os conteúdos é possível mesclar. |
| P10EM | Mais aulas teóricas. Porque a quadra esportiva da escola, ainda não pode ser utilizada. |
| P11EM | Mais aulas teóricas. |
| P12EM | 1 aula teórica e 1 aula prática. Sempre articulo as aulas na proporção de 1 aula teórica e 1 uma aula prática, pois acredito que o movimento é a base de nossa disciplina. |
| P13EM | Depende da demanda do conteúdo. Caso o conteúdo teórico tenha sido prejudicado por causa de feriados ou outros casos eventuais, estando próximo das avaliações escritas, as aulas práticas darão espaço para as teóricas, sendo recuperadas depois, em acordo com os alunos. |
| P14 EM | Depende da demanda do conteúdo. Depende do conteúdo que necessite de mais aulas teóricas ou práticas. |
| P15EM | Mais aulas teóricas. A escola não tem a estrutura ideal para termos as aulas, pois falta o espaço adequado e o material. |
| P16EM | Mais aulas teóricas. A escola, através do conselho, definiu. |

Você prefere qual dimensão da Educação Física para ensinar?

| CODINOME | PREFERE QUAL DIMENSÃO DA E. F. PARA ENSINAR |
|-----------------|--|
| P1EM | Tanto na teórica como na prática. A Educação Física é uma disciplina como outra qualquer na escola. Tem objetivos, conteúdos, planejamento e avaliação. A dinâmica entre a teoria e a prática vai trabalhar isso. |
| P2EM | Tanto na teórica como na prática. Ajuda na aprendizagem dos alunos. |
| P3EM | Tanto na teórica como na prática. É importante termos as aulas teóricas e práticas, pois uma complementa a outra. |
| P4EM | Tanto na teórica como na prática. As duas dimensões me atraem, pois cada uma tem seus atrativos. |
| P5EM | Tanto na teórica como na prática. Uma prática não exclui a outra, as duas são de extrema importância. |
| P6EM | Tanto na teórica como na prática. Ambas as partes são essenciais no desenvolvimento pessoal e estudantil do aluno, onde tanto uma quanto a outra devem ser tratadas de maneira especial. Vejo dificuldades e privilégios nas duas, não tendo como separar uma área em detrimento |

| | |
|---------------|--|
| | da outra. |
| P7EM | Tanto na teórica como na prática. As aulas teóricas são extremamente importantes, pois é possível, tirar e esclarecer as dúvidas. Sempre com o intuito de desenvolver na prática os conteúdos teóricos. Infelizmente, na disciplina de Educação Física não tem livro didático para o aluno e para o professor e isso prejudica a aula. |
| P8EM | Prática. Tenho a concepção de que os alunos já passam muito tempo dentro de sala de aula, a Educação Física em si tem esse caráter de dinamizar a semana dos alunos. |
| P9EM | Tanto na teórica como na prática. Gosto das duas formas, priorizando mais um ou outro em certos momentos, de acordo com o conteúdo. |
| P10EM | Tanto na teórica como na prática. A aula teórica por que o faz viajar no tempo, descobrir muitas curiosidades e conhecimentos sobre a história do esporte e do nosso corpo. A aula prática o faz aplicar seus conhecimentos e o leva a diversão, mostrando que se pode aprender brincando. |
| P11EM | Tanto na teórica como na prática. Na aula teórica com explicação e mostrar com textos e vídeos. Na aula prática, colocar na prática o que foi visto na aula teórica. |
| P12EM | Tanto na teórica como na prática. Busco não segregar, acredito que o conhecimento não pode ser dividido, é difícil, porém, é o que tento fazer. |
| P13EM | Tanto na teórica como na prática. As duas dimensões se integram, pois é esta junção que torna nossa disciplina atrativa para os alunos. Teoria e prática se fundamentam juntas. |
| P14 EM | Tanto na teórica como na prática. Dependendo do conteúdo só a teoria não é suficiente, necessário da prática para assimilar melhor o aprendizado. |
| P15EM | Tanto na teórica como na prática. O importante é o aluno ter a devida experiência das diversas atividades ligadas à Educação Física. |
| P16EM | Tanto na teórica como na prática. Uma completa a outra. |

Os alunos preferem qual dimensão da Educação Física?

| CODINOME | OS ALUNOS PREFEREM QUAL DIMENSÃO DA E.F. |
|-----------------|--|
| P1EM | Prática. Ainda há isso. Há exceções, mas de forma geral, ainda há muitos que só vem para a aula se divertir, pura e simplesmente. Para muitos, o ato de cobrar conteúdo, um estudo sobre a Educação Física é errado. |
| P2EM | Prática. Desejam sair da sala de aula. |
| P3EM | Prática. Ainda está muito enraizado no aluno o gosto pela prática por alguns motivos: o primeiro é a oportunidade de sair da sala de aula que ela passa a semana no |

- período de 5 horas, o segundo é a possibilidade do jogo, de fazer algo do que ele gosta. Muitos ainda visam a bola como ferramenta principal nas aulas de Educação Física.
- P4EM** Prática. Por mais que eles gostem e participem das aulas teóricas o momento em que eles quebram suas rotinas é nas aulas práticas.
- P5EM** Prática. O que venho percebendo é que já se tornou uma cultura, Educação Física é para “jogar” e que os assuntos teóricos não são tão importantes. Talvez, por falta de domínio ou tempo.
- P6EM** Prática. Essa preferência varia de turma pra turma, mas no geral os alunos preferem as aulas prática, onde veem uma oportunidade de se libertar das quatro paredes da sala de aula e desfrutar das instalações da instituição de ensino.
- P7EM** Prática. O interesse são aulas prática, tem o pensamento de que a teoria não tem importância para o seu aprendizado. Em alguns momentos houve cobrança por parte dos alunos, perguntando sobre o material didático da Educação Física, algo que não temos disponível.
- P8EM** Tanto na teórica como na prática. São palavras dos próprios alunos: “A Educação Física serve para desestressar das atividades do dia a dia na sala de aula”.
- P9EM** Tanto na teórica como na prática. Parte dos alunos preferem a prática, e outra parte, preferem a aulas teóricas. Já está quase 50% nesta divisão. Dentre os que não preferem a prática, dizem: “porque não gosto”, “preguiça”; “não sei fazer isso”.
- P10EM** Práticas. As mesmas requerem uma psicologia de contexto único com várias personalidades diferentes envolvidas.
- P11EM** Tanto na teórica como na prática. Os alunos já estão acostumados com as aulas teóricas.
- P12EM** Tanto na teórica como na prática. Dependendo do conteúdo, eles demonstram mais interesse pela aula teórica ou aula prática.
- P13EM** Tanto na teórica como na prática. Nesta escola, especificamente, os alunos aderem ao conteúdo teórico com interesse, pois as aulas teóricas que ministro são em Datashow, com vídeos e seminários com os alunos, ou trabalhos em grupo na quadra, envolvendo a prática.
- P14 EM** Prática. Apesar de demonstrar que a disciplina possui seu momento teórico, na visão dos alunos a Educação Física é só na quadra.
- P15EM** Prática. Os alunos querem movimento. Adolescente sempre tem muita energia.
- P16EM** Prática. No último mês do quarto bimestre faço avaliação. E eles propõem terem aulas práticas.
-

Você sente dificuldades em elaborar aulas?

| CODINOME | VOCÊ SENTE DIFICULDADES EM ELABORAR AULAS |
|-----------------|--|
| P1EM | Não, até gosto de fazer aulas teóricas e aulas práticas. |
| P2EM | Teóricas. |
| P3EM | Teóricas. Realmente a teórica tem um pouco mais de dificuldade, pois a aula deverá ter elementos essenciais para poder prender atenção do aluno, principalmente para quem não é acostumado em ter aula teórica de educação Física. |
| P4EM | Não sinto dificuldades. <i>Me sinto</i> bem à vontade em planejar e aplicar as duas. |
| P5EM | Práticas. Pela falta de um espaço e material. |
| P6EM | Práticas. É muito difícil criar semanalmente aulas práticas que gerem o interesse e a ludicidade da maioria da turma, que aborde o tema que estar sendo ministrada nas aulas teórica e que ainda dribles a carência de materiais que existe na escola pública, durante os três anos de ensino médio. |
| P7EM | Não tenho dificuldades, mas quando as aulas são elaboradas, não há recursos suficientes para se trabalhar. |
| P8EM | Teóricas. Mas, pelo fato de não ter tanto o interesse dos alunos para determinados assuntos que precisam ser trabalhados. |
| P9EM | Tanto na teoria como na prática. Não é bem uma dificuldade. Mas é uma tentativa de passar da melhor maneira possível, que atraia a atenção e participação e que tende relacionar teoria e prática a vida do aluno. |
| P10EM | Práticas. As mesmas requerem uma psicologia de contexto único com várias personalidades diferentes envolvidas. |
| P11EM | Tanto na teoria como na prática. Um pouco, por que tem que resumir bem o conteúdo, para dar tempo de ser repassado. |
| P12EM | Tanto na teoria como na prática. A dificuldade se encontra em fazer o link entre a teoria e a prática. |
| P13EM | Tanto na teoria como na prática. Tenho dificuldade em decidir qual conteúdo aplicar, visto que não temos parâmetros que direcionem quais conteúdos devem ter prioridade, ou quais são mais adequados para cada turma. |
| P14 EM | Tanto na teoria como na prática. Dependendo do conteúdo é que vai dificultar a elaboração da teoria e da prática, como exemplo, o conteúdo dança. |
| P15EM | Práticas. Existe a falta de espaço e de material. |
| P16EM | Nenhuma. |

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP/
RIO CLARO)**

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

TÍTULO DO PROJETO: Trabalho colaborativo entre professores de Educação Física: a relação entre teoria e prática no Ensino Fundamental.

AUTOR: Raphael Moreira Martins. **ORIENTADORA:** Suraya Cristina Darido.

QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Formação profissional:

| CODINOME | FORMAÇÃO PROFISSIONAL |
|-----------------|------------------------------|
| P1EF | Especialização |
| P2EF | Especialização |
| P3EF | Especialização |
| P4EF | Especialização |
| P5EF | Graduação |
| P6EF | Graduação |
| P7EF | Especialização |
| P8EF | Especialização |
| P9EF | Graduação |
| P10EF | Graduação |
| P11EF | Especialização |
| P12EF | Graduação |
| P13EF | Especialização |
| P14EF | Especialização |
| P15EF | Graduação |

Idade completa:

| CODINOME | IDADE COMPLETA |
|-----------------|-----------------------|
| P1EF | 26 a 32 anos |
| P2EF | 33 a 40 anos |

| | |
|-------|------------------|
| P3EF | 26 a 32 anos |
| P4EF | 33 a 40 anos |
| P5EF | 18 a 25 anos |
| P6EF | 26 a 32 anos |
| P7EF | 40 a 47 anos |
| P8EF | 48 a 55 anos |
| P9EF | 18 a 25 anos |
| P10EF | 48 a 55 anos |
| P11EF | 26 a 32 anos |
| P12EF | 48 a 55 anos |
| P13EF | 26 a 32 anos |
| P14EF | Acima de 55 anos |
| P15EF | 26 a 32 anos |

Tempo de serviço nessa Unidade Estadual de Ensino:

| CODINOME | TEMPO DE SERVIÇO NESSA UNIDADE DE ENSINO |
|-----------------|---|
| P1EF | 3 anos e meio |
| P2EF | 3 meses |
| P3EF | 4 meses |
| P4EF | 11 anos |
| P5EF | 6 meses |
| P6EF | 1 ano |
| P7EF | 3 anos |
| P8EF | 14 anos e 6 meses |
| P9EF | 3 meses |
| P10EF | 6 meses |
| P11EF | 2 anos |
| P12EF | 20 anos |
| P13EF | 6 meses |
| P14EF | 15 anos e 10 meses |
| P15EF | 4 meses |

Tempo de docência no serviço público Estadual:

| CODINOME | TEMPO DE DOCÊNCIA NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL |
|-----------------|---|
| P1EF | 3 anos e meio |
| P2EF | 3 meses |
| P3EF | 4 anos |
| P4EF | 11 anos |
| P5EF | 6 meses |
| P6EF | 6 anos |
| P7EF | 3 anos |
| P8EF | 14 anos e 6 meses |
| P9EF | 3 meses |
| P10EF | 4 anos |
| P11EF | 8 anos |
| P12EF | 20 anos |
| P13EF | 6 meses |
| P14EF | 15 anos e 10 meses |

P15EF 3 anos e 6 meses

Carga-horária da Educação Física por turma de Ensino Fundamental:

| CODINOME | CARGA-HORÁRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA |
|-----------------|---|
| P1EF | 2 horas-aulas semanal |
| P2EF | 2 horas-aulas semanal |
| P3EF | 2 horas-aulas semanal |
| P4EF | 2 horas-aulas semanal |
| P5EF | 2 horas-aulas semanal |
| P6EF | 2 horas-aulas semanal |
| P7EF | 2 horas-aulas semanal |
| P8EF | 2 horas-aulas semanal |
| P9EF | 2 horas-aulas semanal |
| P10EF | 2 horas-aulas semanal |
| P11EF | 2 horas-aulas semanal |
| P12EF | 2 horas-aulas semanal |
| P13EF | 2 horas-aulas semanal |
| P14EF | 2 horas-aulas semanal |
| P15EF | 2 horas-aulas semanal |

Como foi sua formação inicial em Educação Física em relação à teoria e prática do ensino?

| CODINOME | FORMAÇÃO INICIAL |
|-----------------|--|
| P1EF | Foi mais voltada para a teoria. A carga horária reservada às aulas teóricas eram maiores que as práticas. |
| P2EF | Foi mais voltada para a teoria. Participei mais de laboratório e estágio teórico. |
| P3EF | Articulava teoria/prática. Os docentes, em sua grande maioria, buscaram relacionar a teoria e a prática nas disciplinas constantes na grade acadêmica da Universidade. Houve essa preocupação, salve algumas exceções. |
| P4EF | Foi mais voltada para a prática. Inicialmente, tinha uma visão totalmente competitiva e prática de curso. |
| P5EF | Articulava teoria/prática. Porém, dependendo da disciplina priorizava-se ou a teoria, ou a prática, não ocorrendo uma homogeneidade nas disciplinas de todo o curso. |
| P6EF | Foi mais voltada para a prática. Onde tive minha formação, focava-se na prática, muito com o objetivo técnico e não o conceito do conteúdo, mas sim o saber “fazer” no contexto da aula de Educação Física. |
| P7EF | Articulava teoria/prática. Na Universidade, pude ver estes dois conteúdos, mas vejo hoje que a realidade das aulas de Educação Física Escolar das instituições públicas não era muito apresentada. |
| P8EF | Foi mais voltada para a prática. Minha justificativa baseia-se nas sistemáticas dos critérios oferecidos por disciplinas. Exemplo: uma disciplina com 4 créditos, 3 eram práticos e 1 teórico. |
| P9EF | Foi mais voltada para a teoria. Disciplinas práticas por |

| | |
|--------------|---|
| | essência foram quase restringidas à teoria, como os esportes coletivos. Os próprios professores tinham domínio mínimo a algumas práticas, dificultando a absorção de conhecimento prático do movimento e como transmiti-lo. |
| P10EF | Articulava teoria/prática. Talvez não tenha compreendido totalmente a pergunta, porém, que foi trabalhado ou ministrada de duas dimensões, no entanto, a prática foi muito pobre. |
| P11EF | Articulava teoria/prática. Toda a minha formação acadêmica esteve atrelada a sempre fazer a relação no desenvolvimento das aulas da teoria e prática do conteúdo para ocorrer um aprendizado mais qualificado. |
| P12EF | Articulava teoria/prática. Venho de uma Universidade privada (UNIFOR), onde realmente a formação era tecnicista, voltada para os gestos técnicos. |
| P13EF | Foi mais voltada para a prática. Havia até a parte teórica, mas não era tão fundamentada e explicativa. |
| P14EF | Articulava teoria/prática. Seguia o curriculum normal de toda universidade. |
| P15EF | Articulava teoria/prática. Na minha formação tive aulas que articulavam teoria/prática dos conteúdos. |

Você se sente preparado para articular os conteúdos relacionando teoria e prática?

| CODINOME | PREPARADO PARA ARTICULAR OS CONTEÚDOS RELACIONANDO TEORIA E PRÁTICA |
|-----------------|--|
| P1EF | Sim. Esporte de Aventura: Apresentação dos conceitos históricos da modalidade e depois a vivência na dada modalidade. |
| P2EF | Sim. Tenho mais dificuldades com alguns conteúdos. |
| P3EF | Sim. Utilizando os jogos cooperativos e competitivos, inicialmente é levantado o conhecimento prévio dos alunos. No decorrer das falas, é montado um quadro comparativo e ao mesmo tempo algumas indagações. Em seguida, vivenciar jogos e levantar questionamentos. |
| P4EF | Não sei responder. Em alguns conteúdos tenho certa facilidade de relacionar, em outros, nem tanto. Como exemplo, conteúdo capoeira, atividade de pega-pega onde existem os seguintes componentes (escravos, senzalas, quilombos e capitão do mato). |
| P5EF | Não sei responder. Aula de relação entre frequência cardíaca e a atividade física. Expor o que é a frequência cardíaca, mostrar como aferi-la. Mesclar atividades de corrida onde os alunos inicialmente tirariam a inicial e após a atividade o fariam de novo. |
| P6EF | Sim. Associativa: ministrando um conteúdo, esportes coletivos (handebol) na prática ver o esporte propriamente dito. No princípio da ludicidade e jogos associando a teoria ministrada. |

| | |
|--------------|---|
| P7EF | Sim. Procuo me atualizar através de livros e meios de comunicação e aproveito após minha pesquisa aplicar nas aulas atividades onde os alunos participarão da construção de material didático utilizado nas aulas. |
| P8EF | Não. Não consigo, pois a relação gestão-professor deixa muito a desejar, muitas vezes torna-se evidente o lado pessoal, ou, assédio moral. |
| P9EF | Não sei responder. Nem sempre é possível articular teoria e prática, fatores como as turmas, espaços físicos, as relações professor-gestor, entre outros, fazem essa articulação ser dificultada. |
| P10EF | Sim. Depende, em muitos casos do conteúdo, já que a cultura corporal de movimento é muito ampla, mas no geral, sim. |
| P11EF | Sim. |
| P12EF | Sim. Atividade física aliada a uma alimentação saudável. Fazer um debate em relação aos nutrientes (carboidratos, proteínas, lipídeos, água, minerais e fibras, observar qual o desgaste energético numa atividade física). |
| P13EF | Não. Ainda a o que se estudar na parte teórica. |
| P14EF | Sim. |
| P15EF | Sim. As aulas práticas são articuladas as aulas teóricas. |

Você conhece a Resolução nº 412/2006 do Conselho Estadual de Educação que visa o tratamento da Educação Física no currículo das escolas de Educação Básica do Ceará?

| CODINOME | CONHECE A RESOLUÇÃO Nº 412/2006 |
|-----------------|--|
| P1EF | Não. |
| P2EF | Não. |
| P3EF | Sim. Existe a reafirmação que a Educação Física é um componente curricular obrigatório que deve ser inserido na proposta pedagógica da escola e que deve ser ministrado por professor habilitado, ou seja, uma série de informações do tratamento enquanto disciplina. |
| P4EF | Não. Não tenho conhecimento. |
| P5EF | Não. Nunca tive acesso. |
| P6EF | Não. |
| P7EF | Sim. Através de pesquisa. |
| P8EF | Não. |
| P9EF | Não. |
| P10EF | Não. |
| P11EF | Sim. |
| P12EF | Sim. Já ouvi falar, mas tenho dúvida, não ficou muito claro, é a diminuição da carga horária. |
| P13EF | Sim. Porém, está sendo realizado totalmente o contrário na prática. |
| P14EF | Não. |
| P15EF | Não. |

Como ocorrem, geralmente, as aulas de Educação Física?

| | |
|-----------------|---|
| CODINOME | Como ocorrem as aulas de Educação Física |
| P1EF | Depende da turma. |
| P2EF | Depende da demanda do conteúdo |
| P3EF | Depende da turma. É necessário observar as características de cada escola como a disponibilidade de recursos materiais e, principalmente, o espaço destinado a prática. Para decidir no decorrer do planejamento como serão as aulas. |
| P4EF | 1 aula teórica e 1 aula prática. Não necessariamente existe uma ordem pré-definida para as aulas, mas normalmente ocorre uma parte mais conceitual e uma atividade mais prática em quadra. |
| P5EF | 1 aula teórica e 1 aula prática. São 2 aulas geminadas geralmente, começo explicando o conceito, o que é, como se trabalha determinada atividade, depois partimos para a prática, sempre fazendo apontamentos relacionando com o que vimos na parte teórica. Porém, dependendo da demanda pode ocorrer só prática, ou, só teórica, mas é mais raro. |
| P6EF | 1 aula teórica e 1 aula prática. Nisso está relacionada com o contexto político do sistema educacional público que exige e obriga em alguns momentos essa divisão no andamento do contexto das aulas. |
| P7EF | 1 aula teórica e 1 aula prática. Na escola onde trabalho, atualmente, é uma instituição integral e as séries que trabalho tem duas aulas seguidas de Educação Física na mesma manhã. |
| P8EF | 1 aula teórica e 1 aula prática. Foi solicitado pelo núcleo gestor desta escola, devido às provas do SPAECE e Provinha Brasil, pois é uma no muito importante para melhorar seu nível, ou seja, dessa minha aula teórica. |
| P9EF | Depende da turma. Algumas turmas facilitam o trabalho do professor, tornando possível associar as aulas teóricas à prática, fazendo uma complementar a outra. |
| P10EF | 1 aula teórica e 1 aula prática. Quando o conteúdo é esporte, fica mais fácil, quando são conteúdos relacionados a saúde já fica mais difícil trazer a teoria e prática. |
| P11EF | Depende da turma. As aulas de Educação Física se desenvolverão dependendo do conteúdo estudado, do desenvolvimento da turma, por isso, às vezes, se faz necessária a junção da teoria e da prática, não necessariamente ambas tem que estar separadas. |
| P12EF | Depende da turma. Quando trabalho, por exemplo, a capoeira, além da parte teórica que envolve a parte histórica como origem, também há uma preocupação com a parte crítica que vou passar para os alunos no contexto escolar. |
| P13EF | Mais aulas teóricas. Falta da estrutura e espaço físico para a prática. |
| P14EF | Depende da turma. Para as sexta e sétima séries, teoria na própria quadra, oitavo e nona séries, uma aula teórica para quatro práticas. |

| | |
|--------------|---|
| P15EF | 1 aula teórica e 1 aula prática. 1 aula teórica em sala de aula e 1 aula prática na quadra. |
|--------------|---|

Você prefere qual dimensão da Educação Física para ensinar?

| CODINOME | VOCÊ PREFERE QUAL DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA |
|-----------------|---|
| P1EF | Tanto na teórica como na prática. |
| P2EF | Tanto na teórica como na prática. |
| P3EF | Tanto na teórica como na prática. Procuro associar a teoria e a prática em minhas aulas, buscando fundamentar a temática (conteúdo que está sendo desenvolvido). Não existe separação das duas dimensões. |
| P4EF | Tanto na teórica como na prática. Acredito que se possa se dar uma parte teórica dentro de uma atividade prática. |
| P5EF | Tanto na teórica como na prática. Na minha visão as duas são importantes. Não há como dissociá-las. Fazer uma introdução do conteúdo e logo após associá-lo ao exercício ou vice-versa, iniciando com a prática e durante, apontar a parte teórica é o que compreendo como correto. |
| P6EF | Prática. Eu prefiro a prática, pois, nesse contexto, tenho como ministrar as aulas dos meus alunos e, ao mesmo tempo, a teoria, posso ministrar dos conteúdos. |
| P7EF | Prática. Devido a muitos estarem atrelados somente a prática do esporte, mas mesmo assim, devemos relacionar a teoria à prática. |
| P8EF | Prática. Com as facilidades tecnológicas atuais, sinto cada vez mais o desinteresse dos alunos pelas atividades práticas. |
| P9EF | Tanto na teórica como na prática. |
| P10EF | Tanto na teórica como na prática. Explicar, através da teoria, a prática na quadra. |
| P11EF | Tanto na teórica como na prática. |
| P12EF | Tanto na teórica como na prática. Porque vai fazer com que os alunos tomem uma conscientização do conteúdo como um todo e por que eles estão fazendo a prática. |
| P13EF | Tanto na teórica como na prática. Um faz o complemento do outro. |
| P14EF | Tanto na teórica como na prática. Ambas são envolventes. A teoria é mais ampla por não levar apenas a parte física. |
| P15EF | Tanto na teórica como na prática. Acredito que as duas dimensões são importantes para o conhecimento em Educação Física. |

Os alunos preferem qual dimensão da Educação Física?

| CODINOME | OS ALUNOS PREFEREM QUAL DIMENSÃO DA E. F.? |
|-----------------|---|
| P1EF | Prática. Ainda por não estarem habituados a uma abordagem teórica nas aulas de Educação Física. |
| P2EF | Prática. Estão começando a entender a necessidade das aulas teóricas, para a compreensão do conteúdo. |
| P3EF | Prática. Sem dúvidas, os alunos são atraídos pela dimensão |

| | |
|--------------|--|
| | procedimental. Preferem as atividades práticas, particularmente, existem cobranças por atividades específicas. É necessário muito diálogo. |
| P4EF | Prática. Os alunos preferem o movimento, os jogos, jogos pré-desportivos e lúdicos. |
| P5EF | Prática. Ainda há muito, entre alunos, a visão de que Educação Física é só bola. Quando se inicia as aulas na sala já começa a chuva de perguntas vai ter física? Vai ter Educação Física? Sendo que, a aula de Educação Física já havia iniciado. |
| P6EF | Prática. Os alunos valorizam a Educação Física como se no contexto da prática e aos poucos a associação do contexto da teoria pode ser inserida. |
| P7EF | Prática. Devido a muitos estarem atrelados somente a prática do esporte, mas mesmo assim, devemos relacionar a teoria à prática. |
| P8EF | Prática. Com as facilidades tecnológicas atuais, sinto cada vez mais o desinteresse dos alunos pelas atividades práticas. |
| P9EF | Prática. Os alunos ainda estão alienados a ideia de Educação Física prática pela prática. |
| P10EF | Prática. Os alunos ainda não compreendem a Educação Física como disciplina, ou seja, está muito ligada ao lazer ao momento livre. |
| P11EF | Prática. |
| P12EF | Prática. Na verdade, há realmente um interesse mais pela prática na maioria dos alunos, porque tem a Educação Física como movimento. |
| P13EF | Prática. Mas acredito que a busca por melhoras na teoria, a tendência seja diferente da realidade atual. |
| P14EF | Prática. Obviamente, que preferem a prática. |
| P15EF | Prática. |

Você sente dificuldades em elaborar aulas?

| CODINOME | VOCÊ SENTE DIFICULDADES EM ELABORAR AULAS |
|-----------------|---|
| P1EF | Não. |
| P2EF | Não. Apesar de o diário exigir tempo para o preenchimento. |
| P3EF | Tanto na teoria como na prática. Por alguns motivos, tais como: alunos fora de faixa, disponibilidade de recursos, espaço apropriado para a realização das atividades e a falta de interesse do aluno na participação efetiva das aulas são algumas adversidades. |
| P4EF | A falta de material, estrutura e turmas heterogêneas me causam está dificuldade. |
| P5EF | Tanto na teoria como na prática. |
| P6EF | Teóricas. Associar em muitos momentos da teoria em relação à prática, pois temos uma dificuldade na nossa própria formação. |
| P7EF | Práticas. As dificuldades existem devido ao nosso Município ter um calendário de eventos e com isso dependendo do |

| | |
|--------------|---|
| | semestre as aulas são prejudicadas. |
| P8EF | Tanto na teoria como na prática. |
| P9EF | Tanto na teoria como na prática. Sinto falta de uma sistematização curricular. |
| P10EF | Tanto na teoria como na prática. Não por mim, mas por causa do aluno, pois, muitos só querem fazer o que gostam (quando gostam). |
| P11EF | Não, pois o planejamento das aulas, seja teórica ou prática, faz parte do profissional. |
| P12EF | Não, mas, às vezes, tenho que improvisar por várias dificuldades em termos de materiais didáticos, em termos de estruturas físicas, e isso não gosto. |
| P13EF | Teóricas. Infelizmente por não ter referências específicas e sugestões que engrandecem os conteúdos da nossa disciplina. |
| P14EF | Não vejo grandes dificuldades em ambas. |
| P15EF | Não. |

APÊNDICE D – DIÁRIOS DE CAMPO**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO**

Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias

**DIÁRIO DE CAMPO**

Local: Fadesne.

Data: 08/04/2016.

Tema da formação: Constituição do grupo aprendente / Dilemas do cotidiano da prática pedagógica da Educação Física na escola.

Observação nº: 1. Turno da formação: Manhã e Tarde.

Nº de professores participando da formação: 30 pela manhã e 28 pela tarde.

Observações complementares:

O encontro foi iniciado às 08h30min da manhã com a fala da Coordenadora de Ensino da 6ª a 9ª série do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Maracanaú, em suas colocações foi enfatizado a importância de garantir a continuidade das formações para área de Educação Física e a valorização e gratidão que a SME apresenta pela Universidade Federal do Ceará em contribuir na formação continuada dos professores de Maracanaú.

Logo em seguida, alguns professores contestaram a dificuldade de planejar em contexto escolar por decorrência da sexta-feira, dia exclusivo para planejamento, está reservado para várias formações. A resposta da Coordenadora foi que essa coincidência na data de sexta-feira é um desdobramento da greve. Porém, os professores em sua maioria expressaram que não se opõem as formações, a insatisfação estava na falta de tempo para planejar as atividades na escola.

A F2 iniciou sua fala às 09h00min da manhã com o intuito de retomar o que foi trabalhado no ano anterior nas formações. Solicitou aos professores que comentasse de forma breve, o que aconteceu nesse espaço sem formação, compreendido, do mês de Dezembro de 2015 até início de Abril de 2016. Aproveitou o momento para expressar que concordava com a reivindicação dos professores e

que a continuidade das formações continuadas é uma luta da categoria dos professores. Reafirmou que a formação tem um caráter de atender a realidade e os interesses do grupo.

O primeiro professor a discutir como foi esse tempo sem formação foi o P16EF, analisou que três personagens apareceram fortemente. O primeiro personagem era constituído pelos professores, o segundo personagem representava a SME e citou as figuras da Coordenadora de Ensino da 6ª a 9ª série e o formador específico da área de Educação Física. O último personagem indicava a Universidade. Para os professores segundo P16EF o interesse era de greve por falta de reajuste salarial e elogiou a qualidade do modelo de greve adotado pelos docentes, foram mais responsáveis e diretivos, reconhecendo a greve como um espaço formativo da profissão docente, esclarecendo que essa postura foi fruto de aprendizados de outros movimentos grevistas. Para a figura da Secretaria Municipal de Educação citou que a mesma tem vários direitos, mas, também têm outros deveres que devem ser cumpridos. Já para a figura da Universidade, a formação favoreceu um momento de debate qualificado sobre o ser professor, elevando o nível político do grupo de Educação Física. O professor P16F não fez triangulações entre esses três personagens, somente apontou que nesses últimos meses cada um teve sua posição de destaque.

Para P2EF nesses últimos meses continuou a observar a desvalorização da Educação Física no tocante à infraestrutura. Fez comparações com outros componentes curriculares e afirmou que ocorrem privilégios com outras áreas. Apresentou insatisfação com o material pedagógico da Educação Física que segundo P2EF praticamente inexistente. Citou um fato particular sobre o local que ocorre às aulas de Educação Física. Por motivos das fortes chuvas que ocorrem no município de Maracanaú, vem fazendo as aulas com os pés descalços, esse comportamento é resultado do alagamento que fica no entorno da quadra. Para ilustrar a situação insalubre que professores e estudantes atravessam, afirmou que na aula do dia anterior, apareceu um rato morno na quadra.

Sobre os últimos meses P17EF deu continuidade a fala de P2EF sobre a precária infraestrutura. Porém, iniciou uma avaliação do papel da formação continuada e da Universidade na trajetória dos professores de Maracanaú. Demonstração satisfação do estreitamento de relações entre a Universidade e a

escola. Indicou a seguinte afirmação: “*observo a Universidade fazendo o caminho inverso*”, geralmente, são os professores que vão para a Universidade, fazer cursos de pós-graduação, assistir palestras e participar de grupos de estudos. Apresentou o contraponto que a formação continuada faz em relação à formação inicial, alegando que na formação inicial, as discussões são distantes da realidade e na formação continuada já apresenta mais consistência com o contexto da escola. Sendo assim, esperava que nessa formação fosse possível trabalhar uma dificuldade que atravessava em suas aulas, comentou que não consegue aliar a teoria com a prática e contava com o curso de formação como um momento para pensar o conteúdo relacionando a teoria com a prática.

Já o P17EF fez elogios aos formadores, argumentando que em todos os anos que está na SME de Maracanaú, foram às formações conduzidas por esse grupo que tiveram mais proveito. Entretanto, alegou que a formação apresenta o sentimento ambíguo. Tendo em vista que nas formações se fala em prática pedagógica inovadora, na importância de investir na trajetória formativa do professor, proposição de novos conteúdos para as aulas de Educação Física e quando chega à escola a realidade é totalmente diferente. Essa distância da escola para as formações é uma sensação que P17EF considera conflituosa.

O último professor a comentar sobre os últimos meses foi o P9EF, citou que as formações continuadas proporcionaram o interesse de voltar para a Universidade. Apresentou uma característica desse modelo de formação que é materializada em Maracanaú, a oportunidade de compartilhar experiências pedagógicas exitosas. Vem considerando os temas da formação pertinentes para sua realidade escolar.

Antes de passar para a próxima atividade F1 fez uma síntese das falas dos professores. Parabenizou os mesmos pela argumentação apresentada e que a intenção inicial não era de fazer uma avaliação da formação continuada, mas, que de forma espontânea os professores foram estabelecendo conexões oriundas da formação com os últimos meses. F1 destacou a fala do P16EF por lembrar que a Secretaria tem direitos e deveres a cumprir para com os professores e que a formação também tem o intuito de empoderar o professor politicamente. Citou P2EF sobre o aspecto da precarização e que a formação tem o papel de dar voz a esse professor que se sente encurralado pelo contexto escolar e apontar que a precarização é algo comum a todos os professores. Apresentou satisfação com o

comentário de P17EF sobre a dificuldade de articular a teoria com a prática e foi divulgando que essa demanda seria uma das metas da formação continuada de 2016, inclusive, sendo proposta de tese de F1 com o grupo de Maracanaú. F1 considerou brilhante e impactante o comentário de F17EF e que esse sentimento ambíguo também era dos formadores. Porém, F1 alertou que não seria interessante desconsiderar as formações por motivo de precarização das escolas. Ressaltou que a experiência em formação continuada de Maracanaú é exemplar e que se deve fortalecer essa proposta de formação. Por fim, citou P9EF sobre a formação dialogar com a realidade escolar, a formação não teria sentido sem esse caráter de pertinência para o cotidiano escolar.

Em seguida F2 apresenta rapidamente a agenda de atividades que foi aceita pelo grupo e dar início para a primeira atividade do dia. Sobre a análise dos dilemas que envolvem a prática pedagógica. A intenção da situação de aprendizagem é analisar o que vem se tem realizado nas aulas de Educação Física. Para cada professor foi entregue um instrumental que deveria ser respondido. Os professores deveriam responder em folha três situações: Quais dilemas que tenho vivido em relação a minha prática pedagógica atual na escola? Características da prática atual? O que é possível melhorar? Os professores recebiam como material pedagógico de apoio o texto de Bracht (2011), do boletim Salto para o futuro da TV escola, o nome da leitura é: Dilemas no cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica.

Os professores tiveram em torno de vinte e cinco minutos para responder o material. Quando foi aberto para plenária, o primeiro professor a se manifestar foi o P3EF, comentou que se vê sempre na situação de improvisação das aulas, para confirmar trouxe vários argumentos que já foram apresentados durante o dia. Mas, principalmente, citou que a formação inicial sozinha não dá conta do contexto do professor por falar de uma escola ideal. Considerava que a formação continuada tem relevância por possibilitar avanços nos dilemas escolares. Um exemplo levantado por P3EF foi à dificuldade de articular os conteúdos nas aulas teóricas e nas aulas práticas.

Para não perder de vista a questão sobre a teoria e a prática do ensino da Educação Física, F1 citou que o período da tarde seria totalmente dedicado para tratar desse dilema que não é privilégio da Educação Física. Esse problema estava

sendo abordado em estudo de tese de F1 e que apostava que essa demanda partindo do grupo como um real problema, pode ser enfrentada de forma colaborativa, e que a formação estava apresentando dedicação especial as aulas de Educação Física na escola e como apresentar benefícios concretos para os professores durante o ano de 2016.

Logo em seguida P17EF citou como um dilema da prática pedagógica o desinteresse dos estudantes e que desejava encontrar elementos para atrair a atenção dos estudantes para as aulas de Educação Física. Outro dilema interessante exposto por P17EF foi relacionar as aulas para as competências e habilidades que o currículo de Maracanaú apresenta. Citou que além de complexos são reduzidos. Nesse momento F2 perguntou quantos professores contribuíram na construção do currículo do município, dos presentes somente dois professores fizeram parte da elaboração da proposta curricular.

Para P9EF comentou que seus dilemas são: Escassez de material didático, inclusive, citando o livro didático que não tem para a Educação Física; A péssima infraestrutura da escola, não só a quadra, os laboratórios e salas da aula; A desarticulação entre teoria e prática no tratamento dos conteúdos; A dificuldade de incluir as mídias e as tecnologias nas aulas de Educação Física por concepções conservadoras da escola sobre a inclusão das TIC.

Já para P13EF iniciou afirmando que seu principal dilema é relacionar a teoria com a prática dos conteúdos. Comentou que as aulas se tornam fáceis na quadra e mais complexas na sala de aula. Nesse momento F1 citou sobre um estudo anterior que definia esse tipo de situação como “Educação Física Territorial” a aula são definidas pelo ambiente pedagógico que é realizado as situações de aprendizagens. Os professores estavam fazendo praticamente dois planejamentos para dar conta da quadra e da sala de aula. A intenção da formação continuada em 2016 era tentar compreender e identificar elementos que pudessem superar essa dicotomia.

Em seguida P2EF citou que seu dilema estava na inclusão dos temas transversais. Demonstrou que essa dificuldade é de toda a escola, relatando que a escola define um tema transversal para ser tratado no mês e não explora, às vezes, de forma unilateral, abandona a proposta de trabalhar os temas transversais já definidos em grupo.

P3EF voltou a se posicionar para colocar que dentre os seus dilemas, a falta de apoio da gestão pedagógica e o desinteresse dos estudantes para experimentar outras práticas corporais esportivas diferentes das usuais é recorrente.

Uma posição relevante sobre os dilemas foi relatada por P19EF sobre a dificuldade de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Comentou de como é complexo avaliar as práticas corporais. Citou que vem utilizando um modelo de avaliação, mas não tinha clareza se estava sendo justo e esse era seu dilema. Seguiu com os colegas sobre a dificuldade de articular a teoria com a prática como um dilema real de suas aulas.

P13EF complementou a fala de P19EF sobre a teoria e a prática da Educação Física, alegando o desconhecimento dos estudantes acerca dos conteúdos da área, citou o futebol em especial, comentando que os estudantes podem até jogar, mas não conhecem as regras, histórico e as demandas táticas.

Outro comentário interessante foi apontado por P20EF ao alertar sobre a representação dos estudantes sobre as aulas de Educação Física, demonstrou preocupação com a visão de alguns alunos acerca da prática pedagógica da Educação Física, inclusive citando que um aluno foi irônico com sua aula, questionando se P20EF só sabia fazer essa “aulinha” na quadra.

Já para P21EF seus dilemas são: a indisciplina dos estudantes; a desvalorização dos professores para a sociedade como um intelectual da área, os professores não são valorizados na própria escola como um estudioso da área. Tenta levar um projeto para a escola e não ver abertura para a implementação. Não recebe apoio dos outros professores da escola.

P22EF deu continuidade sobre a desvalorização social da Educação Física citando um caso específico nas escolas, de acordo com P22EF nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física são “moedas de troca”, nesse “balcão de negócios” o aspecto disciplinar é o critério para legitimar quem participa das aulas de Educação Física. Essa postura não contribui para a credibilidade que os estudantes deveriam apresentar para com a disciplina. O professor P16EF corroborou e deu continuidade a essa postura nas escolas e considerou que a única solução seria colocar os professores de Educação Física nas séries inicial do Ensino Fundamental. A última participação foi novamente de P13EF a falar do trabalho dispendioso de preencher os diários de classe, que sobra pouco tempo para planejar

as aulas. Para fechar as atividades pela manhã F2 faz uma síntese do texto de Bracht (2011), já fazendo relações com os comentários dos professores.

No período da tarde a formação continuada iniciou às 13h00min horas para ter um teto final em torno das 16h00min, proposta estabelecida pelo grupo. O marco zero da tarde foi iniciado por F2, comentando sobre a vinculação de seu estudo de tese com a formação continuada dos professores de Maracanaú. Demonstrou entusiasmo com os posicionamentos dos professores P3EF, P9EF, P17EF e P19EF sobre a dificuldade de articular a teoria com a prática no ensino da Educação Física. Reafirmando uma demanda do grupo sobre a temática investigada na tese. Citou no otimismo de trabalhar de forma colaborativa com um grupo que participa e respeita os formadores, dando a entender que a tese vai trazer bons resultados por ser articulada com esse grupo.

A primeira atividade do período da tarde foi uma exposição dialogada sobre as frases e imagens clássicas da temática teoria e prática. A situação de aprendizagem tinha como caráter iniciar uma discussão que permitia múltiplas interpretações sobre as cenas expostas nas apresentações. Ao todo foram oito imagens expostas, que continham pequenas frases e imagens. Os professores deveriam anotar em uma folha a percepção, sensação ou posição que aquela cena proporcionava. Depois das oito cenas serem apresentadas, foi aberto para o diálogo coletivo.

Em cada cena apresentada, os comentários foram interessantes e diversos, F1 comentou que essa atividade não busca um único ponto de vista sobre a cena, mas emergir as várias interpretações que um mesmo cenário pode expressar. Por exemplo, na segunda cena, que tinha como ilustração, um homem sendo manipulado como fantoche e a frase dessa imagem expressava a seguinte informação, *“Você é um daqueles que fica na sua sala estudando para dizer como nós devemos trabalhar?”*. Vários professores destacam que em vários momentos se sentem manipulados. Seja pela universidade, ou, pela Secretaria Municipal de Educação. Porém, o professor P10EF indicou que seu olhar sobre a cena foi diferente, que é papel do professor comandar a aula, o professor deve ser aquele que influencia os estudantes. Como a atividade tinha essa abertura da permissão de múltiplas visões sobre as cenas. Os professores não concordaram com a citação de P10EF, mas não se alongaram muito na discussão.

Outra cena que trouxe à tona visões distintas foi à terceira. Que já fazia uma analogia polêmica sobre o que seria o conceito de teoria e prática. Na imagem estava descrito que teoria é “*quando se sabe tudo e nada funciona*” e prática é “*quando tudo funciona e ninguém sabe o porquê*”. A união entre teoria e prática é quando “*nada funciona e ninguém sabe o porquê*”. P2EF se sentiu incomodado e afirmou que sua prática pedagógica não faz parte desse cenário. Já para o P18EF citou que essa imagem reflete o cenário educacional que a escola está inserida. Aproveitou para comentar que faz essa afirmação com tristeza. Complementando as principais posições dos professores sobre essa cena. O professor P9EF fez o seguinte comentário, “*teoria sem sentido, gera práticas desarticuladas*”.

Na quarta cena, a frase expressava a seguinte indagação: na teoria você já sabe tudo. Mas e na prática? A história é outra! Para P17EF, comenta que não adianta os professores saberem muito se não efetivam esse conhecimento. Novamente o professor P10EF expõe uma interpretação muito particular sobre a cena. Comentando que atualmente a escola desvaloriza o conhecimento. Que a teoria deveria ser aprendida como antigamente, copiando e estudando muito. Fez a seguinte citação, que para aprender realmente as pessoas sofrem e que atualmente não existe essa preocupação com o estudo.

Na quinta cena, a frase que estava sendo compartilhada indicava a seguinte situação: “*na teoria, tudo é bem mais fácil...*”. O F2 questionou o grupo se essa condição, em algum momento já ocorreu com os professores? Para P2EF iniciou que já ocorreu o inverso, foi difícil pensar em uma teoria para a aula, mas quando foi implementar foi mais fácil. Para P3EF alegou que é o grande desafio da educação, colocar em prática as intenções. Já para P22EF o cenário contribui para essa distância entre teoria e a prática ocorrer, quando se planeja existe um desejo e quando chega à escola, tudo muda, pela própria precarização do ambiente escolar.

A sexta cena é sobre uma imagem específica do contexto escolar, o professor copiando as atividades na lousa e os alunos copiando e a frase que compõem o cenário diz o seguinte: “*Hoje a aula é teórica, abram o caderno para copiar essas questões...*”. P19EF inicia a discussão que a teoria tem que ser atrativa para os estudantes. P17EF cita que essa condição é uma perspectiva de ensino. Já P10EF e P22EF têm identificado bons resultados com os alunos, utilizando essa metodologia de ensino, que o mesmo define como tradicional. Seguindo percurso

diferente o professor P9EF alerta que as inovações pedagógicas não podem negar as metodologias tradicionais e o papel do professor é ampliar as possibilidades de ensino. Complementando P8EF destacou que no Ensino Noturno a Educação Física é praticamente composta por aulas teóricas, mas que, no seu caso específico, faz várias aulas na quadra no Ensino Noturno.

Na sétima cena, a imagem representa uma aula de Educação Física na quadra com os estudantes fazendo alongamentos. A frase que está associada à imagem é: *“Hoje a aula é prática, as atividades serão bastante agitadas”*. Quem começou a comentar foi P22EF e alertou que os estudantes esperam sempre algo mais das aulas práticas. P18EF expressou que as aulas práticas nem sempre são tão atrativos para os estudantes.

A atividade seguinte foi considerada como fundamental para o encontro, segundo F1. Foram apresentados para os professores os resultados preliminares do questionário diagnóstico. A discussão inicial foi sobre a dificuldade que os pesquisadores tem de compartilhar os resultados com os professores que fazem parte das pesquisas. Para F1 era compromisso ético, retornar os resultados para os professores e permitir que as análises pudessem ser ampliadas pelos docentes. Os professores valorizam essa postura de F1 em compartilhar os dados. Durante a apresentação, os resultados que geraram uma discussão com os professores foram acerca da formação inicial, os professores P10EF e P16EF mostraram interesse sobre a Educação Física Territorial que o professor P16EF sentiu-se representado pela definição. Ao final da apresentação, três questões foram colocadas para o grupo responder, as respostas deveriam ser organizadas em pequenos grupos. As respostas estão descritas no quadro a seguir.

QUADRO 1 – Análise dos professores de Maracanaú sobre o questionário preliminar.

| QUESTÕES | RESPOSTAS DOS GRUPOS |
|--|--|
| O que foi apresentado pelo questionário que não tinha pensado antes? | <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Existe muitas pessoas que compartilham dos mesmos questionamentos; Começar a analisar os motivos dos alunos gostarem tanto das aulas práticas. Que prática? As aulas sistematizadas pelos professores, ou, as aulas livres? • Grupo 2: A questão do envolvimento da gestão como assédio moral para prejudicar a relação entre teoria e |

| | |
|--|---|
| Quais dados não contemplam minha prática pedagógica? | <p>prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 3: As possibilidades de juntar teoria e prática sem dissociá-las. • Grupo 4: Os resultados apresentados se manifestam em nossa realidade escolar, sendo assim, não se manifestaram como reveladores. • Grupo 1: Acreditar que a maioria dos alunos gostam das aulas práticas. • Grupo 2: Aliar teoria e prática nas aulas, essa proposta de aula inda não conseguimos 100%, pontualmente em alguns conteúdos. • Grupo 3: A formação na universidade foi mais voltado para teoria do que para as vivências práticas. |
| Quais elementos podem ser incluídos para que se avance em uma aula de Educação Física que articule a teoria com a prática? | <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 4: Nenhum. • Grupo 1: Maior conscientização, maior valorização do professor por parte da gestão e melhora na estrutura física e material didático. • Grupo 2: Mais experiências e estudos para aprendizagem e ampliação dessa abordagem em nossa prática. • Grupo 3: A seleção dos conteúdos, metodologia e estrutura da escola. • Grupo 4: Comunicação, estudo e pesquisa, vivência, tentativa de acerto/erro, inovação e capacitação. |

FONTE: Elaborado pelo autor.

A última atividade do encontro foi dialogar com o grupo como será a estrutura dos próximos encontros. Os professores foram consultados sobre a proposta de trabalhar de forma colaborativa para estruturar unidades temáticas que articulem teoria e prática. O cronograma foi aceito pelo grupo e todos apresentaram entusiasmo com a evolução que o cronograma expressa. Posteriormente, foi sugerida a criação de uma página no Facebook para ter uma função formativa. Os professores demonstraram otimismo com a intenção de utilizar a rede social como uma possibilidade formativa.



DIÁRIO DE CAMPO

Local: Fadesne.

Data: 06/05/2016.

Tema da formação: Definição de conteúdo para aprofundamento entre a teoria e a prática por equipes.

Observação nº: 2. Turno da formação: Manhã e Tarde.

Nº de professores participando da formação: 30 pela manhã e 28 pela tarde.

Observações complementares:

O encontro foi iniciado às 08h00min com as boas vindas de F5 que citou a importância da continuidade do processo formativo em Maracanaú como uma política pública de formação. Logo em seguida a Coordenadora de Ensino da 6ª a 9ª série do Ensino Fundamental complementou a fala de F5, citando a colaboração que a Universidade Federal do Ceará um aspecto novo para o município de Maracanaú e que a intenção da Secretaria Municipal de Maracanaú é manter essa parceria por um longo tempo.

F1 apresentou a agenda do encontro para o grupo de professores e colocou para aprovação coletiva. O grupo aceitou a proposta de roteiro para o encontro. A primeira atividade do dia seria pensar sobre a função pedagógica do trabalho colaborativo. F1 relatou que uma das proposições de seu estudo de tese é a articulação do trabalho colaborativo na produção de aulas que articulem a teoria com a prática no ensino da Educação Física. Sendo assim, era necessário que o grupo adotasse o trabalho colaborativo no processo formativo para perceber se essa ação apresentava benefícios em seu trajeto profissional.

Para iniciar a reflexão coletiva foi apresentado um vídeo sobre o trabalho colaborativo. Logo em seguida foi aberto para dialogar sobre o vídeo. O primeiro professor a se posicionar, sobre as relações do vídeo com o trabalho colaborativo foi P22EF, que o trabalho colaborativo é importante em alguns momentos e em outros

devem ser garantidos a autonomia. Posteriormente, P17EF, cita que o trabalho colaborativo deve partir de um objetivo, percebendo que essa situação abre espaço para ideias que não são bem aceitas, gerando uma dificuldade de formar o grupo de trabalho colaborativo. Por essa razão, o objetivo deve prevalecer.

Para P20EF, expressou um dado importante sobre o trabalho colaborativo, que na escola se fala muito em ações colaborativas, mas essas ações não saem do papel. No momento da execução esse trabalho não se materializa. P22EF, aproveitou para citar os principais obstáculos do trabalho colaborativo, são a aceitabilidade para as divergências de ideias e a falta de sensibilidade para discutir pontos de vistas diferentes. F1 lançou um novo questionamento, ao tentar identificar quantos professores já teve experiência com trabalhos colaborativos no âmbito escolar, ou, em outros ambientes? P8EF comentou que nas escolas da rede estadual de ensino consegue ter bons exemplos de trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física da escola em que trabalha. Porém, na rede municipal de Maracanaú, não conseguiu o mesmo sucesso.

F1 comenta que os estudos indicam que o trabalho colaborativo podem alcançar objetivos mais rápidos. Mas, fez um alerta que não existem garantias sobre essa afirmação. F5 citou que a paciência é fundamental para a construção de um trabalho colaborativo. Aproveitou para comentar que acredita nessa ação e para o professor é um momento de ampliação da prática pedagógica. F1 valorizou a contribuição de F5 sobre a paciência e falou os professores se permitirem analisar a uma situação por outros pontos de vista. Para garantir a colaboração de outros professores.

P5EF lembrou que o trabalho colaborativo deve ser estabelecido com os estudantes e aceitar a contribuição dos alunos na construção do plano de aula. O professor deve ter humildade para escutar os alunos e realmente fazer uma escola colaborativa. Nesse momento, F1 citou que o diálogo é uma característica que sustenta o trabalho colaborativo. Sem o diálogo o trabalho colaborativo se torna um encontro burocrático entre professores. F2 expressou que o trabalho colaborativo deve despertar dúvidas nos professores a se pôr em questão para uma mudança de lógica. Para fazer a colaboração o professor deve está disponível a compreender e escutar outros olhares.

F1 comentou sobre pelo trabalho colaborativo em seu estudo de tese. Nesse modelo de estudo, os professores são coprodutores da pesquisa, garantindo a autoridade pedagógica dos professores. Outro aspecto que atraiu o interesse de F1 foi a proximidade da Universidade com a Escola. Na pesquisa com o trabalho colaborativo o contexto real da escola faz parte das tomadas de decisões, para que as produções realizadas sejam compatíveis de implementação.

F2 citou que colaboração é um momento para se compreender os limites, os limites de cada professor, que deve ser superado com o compartilhar de propostas, aprender a escutar e construir com o outro. F1 continuou a fala citando que os professores em sua maioria ficam dispersos no ambiente escolar, geralmente, em atividades burocráticas que cansam os professores, um bom exemplo, é o preenchimento de diários de sala de aula. Esse ambiente burocrático impede a reflexão coletiva sobre temas do contexto escolar, tais como, planos de aulas, estudantes com indisciplina, política salarial e elaboração de projetos.

Nesse sentido, F1 citou que o diálogo exerce uma função importante no trabalho colaborativo. Dessa forma, não seria qualquer diálogo que pode garantir e sustentar o trabalho colaborativo. Expressou que o modelo de diálogo que acreditam ser coerente para o trabalho colaborativo é referendado em Paulo Freire e Humberto Maturana. O diálogo deve ser pautado em valores (amor, humildade, fé, confiança, esperança, criticidade e aceitar o outro).

P23EF, citou alguns projetos que já implementou na escola com a contribuição de outros professores de áreas distintas, esses projetos foram até divulgados em feira de ciências. Segundo P23EF os princípios do diálogo ocorreram nesse projeto. Favorecendo o êxito dos resultados. F1 aproveitou para comentar que em sua escola foi idealizado um projeto para fazer uma releitura da Copa do Mundo de 2014, porém, esse projeto nunca saiu do papel. Por isso, não pode esperar pelo outro para iniciar o trabalho colaborativo. Citou que o trabalho colaborativo deve propiciar as relações autênticas e o saber-parceiro. Que seria um saber que acolhido pelo professor, pode superar alguns limites que sozinho o professor não conseguiria.

P23EF comentou outra experiência com o trabalho colaborativo, nessa outro trabalho, o projeto era fazer um aulão de capoeira na praia da Beira Mar. Só identificava as dificuldades de implementar esse projeto e foi desacreditado para o dia da aula de capoeira. Quando chegou ao local e observou o empenho dos outros

professores ficou impressionado. A conclusão que P23EF retirou dessa experiência é que não se pode pensar nas dificuldades na elaboração de propostas de trabalhos colaborativos.

F1 valorizou o comentário de P23EF e citou o caso de seu grupo de estudo. Atualmente o grupo vive um momento de respeito pelas divergências e interesse de contribuir nos projetos elaborados pelo grupo. Citou como exemplo, o caso da aula de ginástica, independente de como ficaria o modelo final de aula. Tinha ciência que essa aula seria produzida com colaboração do grupo.

Logo em seguida, o grupo se dirigiu para um espaço aberto da Fadesne para experimentar a aula sobre ginástica de demonstração ministrada por F2. O roteiro das atividades se encontra em anexo desse diário de campo. O diálogo posterior às vivências foram conduzidos por F1 e F2. A primeira pergunta se a experiência com a aula de ginástica apresentou dificuldades de execução para o grupo. Todos consideraram que as atividades propostas são possíveis de aplicação e um dos professores, o F24EF apresentou imagens de algumas experiências com a ginástica com seus estudantes. Utilizando exercícios mais complexos do que foram vivenciados na atividade.

Quando foi solicitado sugestões, F2 lembrou que em um determinado momento da aula, P25EF sugeriu que nas atividades em grupo, os grupos pudessem indicar desafios para os outros grupos. Segundo P25EF, os estudantes precisam de estímulos e desafios para se interessarem pela aula.

Uma questão importante foi levantada por P7EF, como incluir um estudante com cadeiras de rodas nessa aula de ginástica? Citou esse caso, por está convivendo com uma estudante com cadeira de rodas que apresenta muito interesse de participar das aulas de Educação Física. O grupo se manifestou positivamente e expressaram várias possibilidades. Desde, tentar fazer os movimentos de equilíbrio com a cadeira. As atividades em grupo torna-se um suporte para a estudante com cadeiras de rodas. Em algumas atividades pode fazer a filmagem e tentar produzir um material para ser compartilhado com o grupo no encontro seguinte.

F1 voltou a comentar o tema central da formação que seria a articulação entre a teoria e a prática do ensino da Educação Física. Nesse momento, questionou o grupo sobre o que seria os aspectos teóricos da aula vivenciada? Os professores citaram a leitura das imagens sobre movimentos ginásticos. A descrição dos

movimentos elaborados. A compreensão das posições específicas da ginástica. A resolução dos desafios propostos. A possibilidade de criar posições da ginástica.

F1 complementou sobre o que seria a experiência prática da aula. Citou que a Educação Física ainda não conseguiu consolidar o conhecimento da experiência corporal. Para garantir que aprendi algo, a Educação Física se apoia em elementos de outras áreas. Precisa escrever ou falar sobre. Mas, deveriam valorizar o que aprendo sobre a ginástica a partir do saber-fazer. Um exemplo desse saber, comentou que quando planejaram os desafios para os grupos, a imagem que tinham do movimento era totalmente diferente do que foi representado pelo grupo. Foi interessante para F1 e F2 perceber como vários percursos de aprendizagem chegam ao mesmo ponto. Essa execução não tinha sido demonstrada, porém, os professores de alguma forma, buscaram saídas, utilizando o próprio corpo e alcançaram o objetivo. Esse saber corporal é importante na articulação entre a teoria e a prática.

No período da tarde foi discutido por F1 os princípios pedagógicos que devem definir as aulas produzidas pelos professores de forma colaborativa. O grupo deveria escolher se preferiam adotar os princípios oriundos do estado da arte produzido por F1, ou, alguns objetivos educacionais (Experimentação; Reflexão sobre a ação; Uso e apropriação) definidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Após discussão breve, os professores adotaram os princípios pautados pela BNCC.

F5 lembrou aos professores que as atividades propostas no âmbito escolar devem ser trabalhadas por etapas. Fazendo referência a vivência da manhã, comentou que foi muita informação para se trabalhar em um mesmo dia na escola. F1 aproveitou para citar que as aulas são situações de aprendizagem pensando no contexto real da escola, mas não é o real. Os professores podem utilizar a ideia da aula pela manhã. Elaborar um plano de aula que seria a primeira aula de uma Unidade Temática. Nessa primeira aula, as situações de aprendizagem estavam voltadas para a experimentação do conteúdo, o aprofundamento será identificado com o grupo de estudantes.

F1 fez um breve resumo dos próximos passos da formação continuada de Maracanaú. No próximo encontro, será a vivência das aulas produzidas pelos grupos. Nesse encontro os professores devem ouvir sugestões para melhorar a aula.

Essa aula deve ser implementada na escola. No encontro seguinte, os professores devem fazer um relato de experiência sobre essa aula.

O cronograma das vivências e os grupos foram os seguintes:

| GRUPO (nome do representante) | TEMA DA AULA | HORÁRIO |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1) Ítala | Práticas corporais de aventura | 08:00 |
| 2) Wellington | Lutas | 08:40 |
| 3) Alexandra | Esportes de invasão | 09:20 |
| 4) Samuel | Esportes de invasão | 10:00 |
| 5) Rufina | Ginástica | 13:30 |
| 6) Patricia | Dança | 14:10 |
| 7) Jorge | Esportes de invasão | 14:50 |
| 8) Célio | | 15:30 |

APÊNDICE F – PLANO DE AULA



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARACANAÚ

Secretaria Municipal de Educação

PLANO DE AULA

| |
|--|
| DISCIPLINA: Educação Física. |
| DURAÇÃO: 100 minutos. |
| PÚBLICO-ALVO: Professores de Educação Física. |
| PROFESSORES RESPONSÁVEIS: Maria Eleni Henrique da Silva e Raphael Moreira Martins. |

GINÁSTICA

OBJETIVOS

- Experimentar e produzir composições ginásticas individuais e em grupos, a partir de diferentes temas e sem materiais;
- Formular e utilizar estratégias para solucionar desafios surgidos no trabalho de composição ginástica, a partir de diferentes temas e sem materiais;
- Produzir e experimentar apresentações ginásticas coletivas com base no reconhecimento das singularidades presentes no grupo, com ênfase no trabalho colaborativo.

CONTEÚDOS DE ENSINO

As **ginásticas de demonstração** (essa manifestação da ginástica pode receber outras tantas denominações como, por exemplo, ginástica básica, geral, acrobacias entre outras) reúnem as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não-competitividade. Podem ser

constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelho (trapézio, corda, cama, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, saltos mortais, pirâmides humanas etc. Integram também esta prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, num movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, mas, principalmente, as mãos) (BRASIL, 2016).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- ◆ Parte Inicial:
 - Alongamento dinâmico;
 - Pega-pega com deslocamentos laterais do pegador e deslocamentos para frente e para trás dos fugitivos;
 - Deslocamentos com comandos: O grupo deverá deslocar-se de um ponto a outro no espaço demarcado, realizando diversas formas de movimentos que serão propostos pelo professor.
- ◆ Segunda etapa da aula:
 - Atividade de criação de ambientes e figuras, com a utilização dos próprios corpos;
 - Cada grupo deve sugerir um desafio para outro grupo, indicando as posições básicas da ginástica;
 - Exercício de equilíbrio (a vela): experimentação da vela partindo de várias posições;
 - Experimentação do avião; Experimentação da ponte;
 - Experimentação da parada em três apoios; Experimentação da parada em dois apoios;
 - Experimentação de elementos (figuras) básicos da ginástica acrobática em duplas. (Beliche, equilíbrio em duplas);
 - Experimentação de elementos (figuras) básicos da ginástica acrobática em

trios;

- Elaboração de composições de movimentos combinados em grupo.
- ◆ Parte final:
 - Ouvir as sugestões e considerações do grupo sobre a experiência;
 - Analisar as situações de aprendizagem relacionadas aos objetivos pedagógicos;
 - Perceber se a proposta relacionou a teoria com a prática do ensino;
 - Identificar o que foi a teoria e a prática da ginástica.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Participação dos professores na aula e contribuições na reflexão sobre o tema abordado.

RECURSO DIDÁTICO

- ◆ Xerox do plano de aula, fita gomada e gravuras sobre a ginástica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: proposta preliminar, segunda versão. Brasília: MEC, 2016.

APÊNDICE G – UNIDADES DIDÁTICAS

UNIDADE DIDÁTICA QUE ARTICULA A TEORIA COM A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – GRUPO DA DANÇA

| UNIDADE DIDÁTICA | EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM | SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM | DE PRODUÇÃO DIDÁTICA |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dança. | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar a dança por atividades que desenvolvam a expressão corporal e as capacidades físicas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade que explora a memória com movimentos em sequência entre os participantes do grupo em um grande círculo; 2. Pensar movimentos do cotidiano e aprimorá-lo; 3. Criar sequência em pequenos grupos com os movimentos pensados do cotidiano no intuito de elaborações coreográficas. | <ul style="list-style-type: none"> • Criação da sequência coreográfica de todos os grupos e uma mesma dança. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dança. | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criatividade, sequência lógica e memória, experimentando ritmos diferenciados. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Relembrar sequência coreográfica; 2. Experimentá-la em vários ritmos; 3. Cada grupo assume um ritmo e continua a coreografar com elementos próprios do ritmo proposto. | <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um vídeo por cada grupo, contendo a produção coreográfica socializada. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dança | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criatividade, sequência lógica e memória, experimentando | <ol style="list-style-type: none"> 1. Relembrar sequência coreográfica; 2. Estimular novos ritmos pelos vídeos dos alunos; | <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um vídeo por cada grupo, contendo a produção coreográfica |

do ritmos diferenciados. 3. Continuar sequência coreográfica. socializada.

UNIDADE DIDÁTICA QUE ARTICULA A TEORIA COM A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – GRUPO ESPORTES DE PRECISÃO

| UNIDADE DIDÁTICA | EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM | SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM | DE PRODUÇÃO DIDÁTICA |
|--------------------------------|--|--|---|
| • Esportes de precisão Boliche | • Compreender a lógica do boliche e suas manifestações | 4. Analisar a relação existente entre o boliche e o jogo de bolinha de gude; 5. Criar estratégias de jogo | • Organização de uma competição na sala. |
| • Esportes de precisão Boliche | • Analisar o processo histórico do boliche e sua dinâmica. | 1. Pesquisar sobre a história do boliche; 2. Criar possibilidades para a prática do boliche e identificar alternativas. | • Analisar a competição criada e aperfeiçoar. |

UNIDADE DIDÁTICA QUE ARTICULA A TEORIA COM A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – GRUPO FUTSAL

| UNIDADE DIDÁTICA | EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM | SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM | DE PRODUÇÃO DIDÁTICA |
|--|--|---|---|
| • Práticas inovadoras do Futsal na escola. | • Usar as variedades de passe do esporte para vencer a defesa; • Trabalhar a defesa coletivamente | 6. Jogo do bobinho com variações; 7. Jogo de ultrapassagem a meia quadra | • Organização do jogo propriamente dito. |
| • Práticas inovadoras do Futsal na escola. | • Aproveitar a superioridade numérica; • Pressionar o adversário ao erro; | 3. Jogo do acrescenta defensores; 4. Jogo de marcação individual; | • Os alunos produzirão vídeos e comentarão os objetivos da aula; • Os vídeos |

serão gravados durante os jogos entre os alunos.

UNIDADE DIDÁTICA QUE ARTICULA A TEORIA COM A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – GRUPO GINÁSTICA

| UNIDADE DIDÁTICA | EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM | SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM | DE PRODUÇÃO DIDÁTICA |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Ginástica com o uso de bola. | <ul style="list-style-type: none"> Diversificar os exercícios ginásticos, utilizando bolas. | <ol style="list-style-type: none"> Conhecer os diferentes tipos de ginásticas; Experimentar os diferentes tipos de ginásticas; Criar sequência em pequenos grupos com os movimentos pensados do cotidiano no intuito de elaborações coreográficas. | <ul style="list-style-type: none"> Fechamento com as apresentações artísticas. |
| <ul style="list-style-type: none"> Ginástica com o uso de bola. | <ul style="list-style-type: none"> Executar os exercícios de forma mais avançada, utilizando bolas. | <ol style="list-style-type: none"> Pesquisar a origem da ginástica no mundo. Viabilizar a criação de movimentos pelos alunos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Dança | <ul style="list-style-type: none"> Estimular a criatividade, sequência lógica e memória, experimentando ritmos diferenciados. | <ol style="list-style-type: none"> Relembrar sequência coreográfica; Estimular novos ritmos pelos vídeos dos alunos; Continuar sequência coreográfica. | <ul style="list-style-type: none"> Criação de um vídeo por cada grupo, contendo a produção coreográfica socializada. |

UNIDADE DIDÁTICA QUE ARTICULA A TEORIA COM A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – GRUPO HANDEBOL

| UNIDADE DIDÁTICA | EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM | SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM | DE PRODUÇÃO DIDÁTICA |
|-------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
|-------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| • Esporte de invasão Handebol | • Vivenciar jogos pré-desportivos na modalidade Handebol | 11. Praticar com autonomia o esporte escolhido; 12. Realizar com autonomia habilidades técnicas e táticas básicas; 13. Experimentar táticas e sistemas de jogos básicos com proficiência. | • Inclusão de jogos pré-desportivos nos jogos interclasses. |
| • Esporte de invasão Handebol | • Experimentar variações de jogos pré-desportivos de Handebol. | 5. Experimentar e criar/adaptar esportes de precisão, esportes de rede divisória ou parede de rebote para o contexto do Handebol. | |

UNIDADE DIDÁTICA QUE ARTICULA A TEORIA COM A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – GRUPO LUTAS

| UNIDADE DIDÁTICA | EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM | SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM | DE PRODUÇÃO DIDÁTICA |
|-------------------------|---|--|---|
| • Lutas e sua evolução. | • Conhecer a origem das lutas e sua evolução. | 14. Contextualizando o histórico das lutas; 15. Experimentação de jogos de combate por território; 16. Vivência de jogos de combate com a lógica interna do desequilíbrio. | • Solicitar para os alunos em grupos, pesquisar sobre os esportes de luta que já são consideradas modalidades esportivas. |
| • Lutas e sua evolução. | • Vivenciar e conhecer os fundamentos básicos das lutas: ataque, defesa, equilíbrio, desequilíbrio e queda. | 6. Experiência de vários tipos de jogos de combate que retratam os principais fundamentos das lutas; 7. Atividade específica de | • Associar os fundamentos básicos aos esportes identificados na pesquisa. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Filosofia e valores nas lutas. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os principais valores e a filosofia contida nas lutas; • Diferenciar as lutas das brigas. | <p>simulação de quedas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar pequenos torneios de jogos de combates com os alunos; 2. Promover situações de debate na implementação do torneio de jogos de combate para dialogar acerca dos valores humanos que as lutas expressam. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação final das pesquisas indicando todo o percurso de produção, desde a identificação das modalidades de lutas, a associação com os jogos de combate vivenciados e quais valores essa modalidade apontam. |
|--|---|--|---|

UNIDADE DIDÁTICA QUE ARTICULA A TEORIA COM A PRÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – GRUPO PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

| UNIDADE DIDÁTICA | EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM | SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM | DE PRODUÇÃO DIDÁTICA |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Práticas corporais de aventura na natureza. | <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir os princípios e as contribuições da corrida de orientação. | <ol style="list-style-type: none"> 17. Conhecer os instrumentos de orientação; 18. Experimentar a corrida de orientação; 19. Discussão sobre os pontos positivos e negativos da experiência com a corrida de orientação. | <ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma bússola com material reciclável. |

- Práticas corporais de aventura na natureza.
 - Introduzir os princípios e as contribuições da corrida de orientação.
 - 8. Aprofundamento na utilização dos instrumentos de orientação (contador de passadas);
 - 9. Utilização de recurso tecnológico do *Google Maps* para mapear e conhecer os arredores da escola.
 - 10. Dialogar sobre as transformações locais nos últimos anos.
 - Mapeamento da escola pelo os instrumentos produzidos nas aulas (fotos, bússola e contador de passadas).
-

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO TEORIA E PRÁTICA

- Como eram as suas aulas de Educação Física na escola **antes da formação continuada** acerca da relação entre a teoria e a prática do ensino?

| NOME | RESPOSTA |
|-------|--|
| P1EF | Minhas aulas buscavam aliar a teoria e a prática através de discussões sobre os assuntos e sua vivência, tentando incentivar uma importância real na vida do aluno sobre aquela prática. Durante o conteúdo jogos, eram explicitadas as definições de cada tipo de jogo, posteriormente os alunos citariam jogos de seu conhecimento e tentaríamos classificá-los e vivencia-los e por fim seria feito um comparativo entre os jogos que eles brincam/jogam ao dos seus pais. |
| P03EF | Há o cuidado na realização do planejamento semanal contemplar as dimensões dos conteúdos, tendo em vista, desenvolver de forma integral os alunos nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. |
| P04EF | Em alguns conteúdos não havia a preocupação de relacionar a teoria com a prática, já em outros conteúdos pela existência de material de apoio, acontecia a relação entre a teoria e prática. |
| P05EF | Antes não havia consciência da relação entre a teoria e a prática, ou seja, não me preocupava com essa relação. Contudo, mesmo sem conhecer a relação já a praticava apesar de não ser em 100% das aulas. As aulas são geminadas então, antigamente conceituava o que era coordenação motora e depois levava os alunos para o pátio para fazer circuitos que trabalhavam coordenação motora. |
| P06EF | Antes da formação continuada, as aulas teóricas na grande maioria promovia uma dicotomia entre os conteúdos e em muitos momentos não conseguia a associação dos conteúdos. A relação era muito distante, pois a prática prevalecia na maioria dos momentos dos conteúdos nas aulas. Como por exemplo, falava de capacidades físicas e não conseguia abordar ou relacionar com as atividades práticas, pois era o movimento pelo movimento. |
| P07EF | Desde o início, tive o interesse de como seriam minhas aulas práticas, por isso, fiz várias capacitações em Educação Física, onde foram apresentadas questões de não só trabalhar o movimento, mas também, os conceitos. Quando cheguei ao município tive dificuldades em colocar os conteúdos teóricos, mas depois os alunos foram entendendo a importância de não só realizar o movimento, mas saber o objetivo e também se tornarem críticos. |
| P09EF | Antes da formação continuada eu tinha a sensação de que desenvolvia a relação entre a teoria e a prática de forma perfeita, mas no decorrer dos encontros, quando os professores e formadores estabeleceram realmente o que seria a teoria e a prática de forma articulada, percebi que minhas aulas seguiam o modelo dicotomizador de aula, a dimensão conceitual em sala e a prática na quadra. Embora, os conteúdos desenvolvidos em sala fossem pertinentes aos da quadra, havia um fosso, nem sempre os alunos conseguiam fazer a relação entre o conceito e o movimento. |
| P10EF | Já havia lido, pensado e refletido sobre essa questão e confesso, que |

em alguns pontos ou temas já procurava fazer essa ligação entre a teoria e a prática. Muito embora, tenha encontrado algumas dificuldades que comentarei mais adiante. Um dos exemplos claros, são os esportes coletivos, que se consegue claramente fazer essa ligação entre a teoria e a prática.

- P11EF Antes da formação continuada as aulas ocorriam sempre relacionando a teoria e a prática sobre os assuntos a serem estudados junto aos alunos. As aulas envolviam o saber, o fazer e o desafio dos conhecimentos dos alunos. Essas aulas sempre aconteciam iniciando com roda de conversas sobre o conteúdo, partindo para o fazer e retornando para a roda de conversa para avaliar com os alunos o conteúdo estudado
- P12EF Sempre nas minhas aulas, há uma acolhida em relação ao assunto previsto, onde tentamos analisar tanto a parte teórica, com a prática. Na prática, tentamos executar os movimentos básicos, regras e suas técnicas, da aula abordada, de acordo com a nossa realidade.
- P13EF Antes da formação continuada, não houve uma preocupação em relação aos conteúdos em termos da dimensão conceitual. Mas havia uma segurança, limitações de conteúdo e a não habilidade em desenvolver o conteúdo tanto na área teórica, como também, na prática.
- P15EF A relação da teoria e da prática nas minhas aulas de Educação Física na escola antes da formação continuada era presente de forma basilar, principalmente quando se tratava de conteúdos que não tinha tanta aptidão/habilidade para ministrar na prática. Portanto, sempre estiveram presentes aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, realizando atividades que buscavam desenvolver os fatores psicomotores, cognitivos e afetivos. Por exemplo: ministrar o conteúdo jogos olímpicos 2016, por meio de aulas expositivas dialogadas, para seguirmos o envolvimento de todas as turmas da escola, culminando nos jogos interclasses, exposição de trabalhos desenvolvidos pelos alunos e participação do Carlos Alberto como convidado, paratleta olímpico que, na oportunidade, trouxe a tocha para a escola.
- P17EF Sempre procurei manter relação entre minha teoria e a prática. Encontra-se muita dificuldade em fazer essa relação há algumas habilidades do mapa curricular do município de Maracanaú. Às vezes, era necessário falar (teoria) de um tema e reproduzir (prática) algo totalmente desconectado da primeira parte. Por exemplo, ao se trabalhar a habilidade do 6º ano que cita a higiene e os hábitos posturais inadequados do nosso cotidiano.
- P19EF Sempre tive a preocupação de trabalhar teoria nas minhas aulas, fosse na sala ou na quadra. Os esportes, jogos e a ginástica são fáceis de aliar a teoria com a prática, mas a educação postural, alimentar e alguns valores, sempre tive dificuldades.
- P20EF Eram estabelecidos momentos teóricos e práticos, sempre tentando os temas serem ligados. Geralmente, a teoria em sala de aula e a prática na quadra.
- P23EF Tenho a preocupação de ligar a teoria e a prática nas minhas aulas, contudo existem dificuldades na efetivação de alguns conceitos. Um exemplo positivo foi uma aula sobre alongamento, depois de apresentar

- os conceitos, benefícios e limites, executamos movimento de alongamentos e relaxamentos.
- P24EF As aulas de Educação Física na escola, antes da formação, aconteciam de forma praxis. “Os saberes era sempre uma preocupação para serem alcançados de forma conceitual, procedimental e atitudinal”. Durante uma brincadeira com toda a turma, três alunos de forma acirrada brigam entre si, vou mediar o conflito e levantar alguns questionamentos. Por exemplo: Se o meu amigo machucou durante a brincadeira, ele vai querer, continuar ou desistir? Eu gostaria de ser machucado durante uma brincadeira? De que forma, eu poderia brincar com todos de forma mais alegre? Dessa maneira proporciono a reflexão da ação
- P25EF Dentro do bloco de conteúdos dos PCN o que se refere aos jogos, lutas e esportes, os conteúdos são ministrados dentro dessa linha metodológica: teoria e prática. Já os outros conteúdos, infelizmente, sinto dificuldades na realização da parte prática, não existindo relação.
- P27EF Mesmo antes da formação continuada sempre procurei, quando possível, relacionar a teoria com a prática. No entanto, a formação continuada, auxiliou bastante em relação a uma melhor articulação dos conhecimentos, deixando de ser conteudista e assim aprimorando o tempo pedagógico.
- P28EF Eram realizadas com êxito e muita dedicação. Procurando sempre o bom andamento e a sequência das aulas. Sempre me preocupei nos saberes conceituais e procedimentais e atitudinais. Embora, haja muitas dificuldades, de estruturas físicas, principalmente. Mas a relação sempre foi proveitosa, dificultosa, mas utilizada nas aulas no decorrer do ano letivo, com qualidade.
- P29EF Geralmente, nas minhas aulas, gosto de iniciar repassando para os alunos a parte conceitual, através de um texto, falas ou mesmo um vídeo explicativo. Logo após, viriam as partes práticas, onde a teoria se transforma em ação.
- P30EF Havia a preocupação em repassar conteúdos teóricos, mas quando chegava o momento de prática, esses conteúdos se distanciavam em certo ponto. A aula conceitual era lembrada através de movimentos, de exercícios, mas certos conteúdos, não. A formação trazida em parceria com a UFC só veio a contribuir e aumentar o leque de possibilidades.
- P31EF Sempre busquei trazer para o ambiente prático os conceitos e o desenvolvimento teórico, mas entendo que, mesmo com esse objetivo, percebi ao vivenciar atividades propostas pelos colegas e trocar informações com os mesmos que poderia aperfeiçoar mais essa intenção.
- P32EF Muito desconectado do que era passado na formação continuada, pois muito do que era proposto, não era fácil de aplicar na escola e muitas vezes não era conectado com a realidade e nem com os saberes necessários à realidade das escolas e dos alunos. Exemplo: 1 – buscar nas experiências deles uma base de propostas de atividades; 2 – explanava alguma coisa que eles não soubessem sobre os assuntos; 3 – execução prática sobre o assunto; 4 – verificação das atividades dos alunos em relação ao assunto proposto.

| | |
|-------|---|
| P33EF | No início, antes da formação, não tinha tanto cuidado para relacionar a teoria e a prática, as aulas aconteciam mais com o sentido de praticar movimentos. Acrescentando pouco em alguns momentos da prática (durante e após) algo trabalhado na teoria |
| P34EF | Sempre tive a preocupação, ao fazer o planejamento das aulas, organizava o conteúdo, assimilando se tinha material para apresentar a prática. Sempre divido minhas aulas em dois momentos, em sala de aula a teoria sobre o assunto estudado e o segundo momento demonstrar o assunto na prática. A minha escola tem quadra onde posso trabalhar, material temos poucos, mas eu não deixo de trabalhar por esse motivo, ou peço emprestado ou compro meu próprio material, não me deixo abater por motivos tolos. Sempre consigo resolver |
| P26EF | A aula era efetuada com reflexões constantes tocantes ao tema trabalhado. O aluno durante a aula era instigado a perguntar e responder indagações referentes ao tema abordado. Porém, no momento da prática evidenciava algumas dificuldades em relacionar determinados temas. |

- Quais mudanças podem ser **percebidas na construção das aulas** referente à relação entre a teoria e a prática, após a discussão da formação continuada?

| NOME | RESPOSTA |
|-------|---|
| P1EF | As formações serviram como um reforço às ideias que já estavam em desenvolvimento na minha prática pedagógica. |
| P03EF | Através dos debates e das trocas de experiências entre os profissionais, algumas situações-problemas foram levantadas e discutidas no intuito de minimizar a distância que existe entre a teoria e a prática, pois em determinados assuntos, existe a dificuldade de ser implantada, a reação teoria-prática. |
| P04EF | Após o início da formação continuada, comecei a refletir sobre a importância da relação entre a teoria e a prática, e ver que havia algumas ferramentas que podemos utilizar para facilitar essa relação. |
| P05EF | A grande mudança foi salientar dentro da prática o que ouvimos como “teoria”. É a questão de “links”. Fazer o aluno associar o conteúdo teórico ao prático de maneira consciente. Outra mudança é saber que o conteúdo teórico pode ser explorado de maneira satisfatória fora de sala de aula, no caso, na quadra mesmo. Utilizar imagens, contar o histórico, por exemplo, pode ser levado para o “ambiente da prática” não necessariamente precisando estar em sala. |
| P06EF | Nesse momento, as grandes mudanças são as formas de planejamento das aulas para associar os conteúdos abordados na teoria com a prática. Pois, como a formação continuada estabeleceu e ajudou com saberes e direções que fez com que a relação entre a teoria e a prática, fosse possível com exemplos de aulas práticas, conteúdos e formas de organização para essa relação. |
| P07EF | Foi de grande importância devido a ouvir a opinião de outros profissionais, que atuam em outras áreas. Podemos ver a importância da troca de informações e de como é necessário os professores apresentarem suas experiências. A partir deste contato com outros profissionais, podemos também não só conhecer outras metodologias |

- de ensino, mas contribuir para o desenvolvimento das nossas aulas e dos colegas.
- P09EF Hoje já consigo harmonizar os saberes da dimensão conceitual com os da procedimental sem necessariamente recorrer a Educação Física territorial. O processo de formação continuada possibilitou uma visão de aula como um todo e não fragmentos da teoria e da prática. Trabalhamos na concepção de ação-reflexão-ação, evidenciamos o objeto de estudo da Educação Física, o movimento, e não ignoramos os conceitos e valores que envolvem esses movimentos.
- P10EF Sinto uma cobrança maior relacionado em aproximar a teoria com a prática do que antes, já havia refletido, pois li alguns livros e apostilas sobre esse tema.
- P11EF As mudanças foram por uma busca maior por fundamentações teóricas, por maiores diversidades nas propostas de aulas.
- P12EF Não há dúvida que sempre fica alguma coisa a somar, após as formações continuadas, uma experiência nova, outra que estava esquecida no tempo e além dos momentos afetivos e prazerosos com os nossos professores colegas.
- P13EF Mais habilidades, trocas de experiências, vivência com a realidade e mais segurança ao desenvolvimento dos conteúdos atípicos.
- P15EF As mudanças notórias nesse processo de formação continuada sobre a relação entre a teoria e a prática nas minhas aulas são: envolvimento da pesquisa na elaboração das aulas, buscar materiais didáticos, experiências motivadoras para a realização de um trabalho de experiência em nossas vivências que aliaram a teoria com a prática.
- P17EF Há uma maior preocupação no momento do planejamento ao se escolher a habilidade a ser trabalhada, procurando ter um zelo maior ao se relacionar a teoria e a prática. Abrem-se possibilidades de uma maior reflexão sobre a importância de ter uma “unidade” no trabalho de determinada habilidade.
- P19EF Na formação percebi que havia mais possibilidades e pude refazer algumas aulas e torná-las mais coerentes com a teoria e a prática do ensino.
- P20EF Que a teoria ficou mais “disfarçada” na prática, tornando a aula mais dinâmica e atrativa, porém, não deixando de contemplar o conteúdo abordado. Também foi percebida a ludicidade como forma de aprendizado, não desenvolvendo técnicas ou conteúdos complexos.
- P23EF Continuo tendo um aprofundamento na pesquisa dos temas, depois faço um resumo e adaptações para o entendimento dos alunos e no momento da atividade prática destino o primeiro momento para uma revisão por parte dos alunos e colocação de novas informações.
- P24EF As aulas acontecem de forma mais simples, práticas e fundamentais. Por terem mais subsídios e contextualização das aulas. As discussões na formação continuada são determinantes para o sucesso das aulas de Educação Física na escola.
- P25EF Através das formações e das experiências compartilhadas com o grupo, meu olhar e minha prática pedagógica está sendo aprimorada. Às vezes, sinto resistência por parte dos alunos em realizá-las, pois esses alunos não vivenciavam essa prática anteriormente.

| | |
|-------|---|
| P27EF | Um melhor aproveitamento do tempo pedagógico, e assim associando a teoria com a prática e não focando em apenas uma destas. |
| P28EF | As mudanças foram em relação a somar junto às aulas já existentes, nesse mesmo modelo que foi apresentado. Aprendizado a mais é sempre bom e bem vindo. Atividades pedagógicas diferenciadas. |
| P29EF | Percebi que um mesmo conteúdo pode ser continuado durante duas ou mais aulas sem se tornar monótono. |
| P30EF | A visão na hora do planejamento e execução das aulas esta mais aberta. Vive-se a possibilidade de aplicar conteúdos, antes não pensados. Temendo o insucesso da relação teórica e prática. |
| P31EF | Percebo a mudança na estruturação da aula, onde a prática não era tão fiel à teoria, ou a essa relação teoria e prática. |
| P32EF | Propostas mais bem percebidas, principalmente, no planejamento das aulas, como propostas da aula mais facilmente percebidas pelos alunos. |
| P33EF | Uma maior articulação e cuidado em pensar a aula de maneira que torne a teoria relacionada com o que será vivenciado na prática. |
| P34EF | Mudanças, acho que nenhuma, pois todos os professores de Educação Física de Maracanaú sempre trabalharam do jeito que fizemos na formação. |
| P26EF | Após essa formação fiquei mais confiante quanto ao ato de criar e inovar, fazer diferente. Pois aprendi com os colegas a não ter medo de errar. Observei que muito das ações, que os meus colegas implementam em suas aulas, eu já executo. |

- Procure explicitar as **dificuldades** encontradas para **manter essa relação entre a teoria** e a prática no ensino da Educação Física.

| NOME | RESPOSTA |
|-------|---|
| P1EF | Principal dificuldade é a construção de materiais para auxiliar essas dinâmicas (desde textos, vídeos e materiais práticos). O tempo para estudo é muito comprometido por outros afazeres burocráticos. |
| P03EF | A formação inicial precisa ser repensada da visão da necessidade de trabalhar com mais profundidade essa relação. Outra dificuldade está relacionada na prática excessiva em poucos conteúdos e no conhecimento por parte dos alunos de que a Educação Física é limitada a futebol e carimba. |
| P04EF | Falta de material, falta de estrutura física, falta de troca de experiências com outros colegas e apoio da própria escola. |
| P05EF | Às vezes, a própria questão do conteúdo dificulta. Por exemplo, alimentação saudável, conteúdo primariamente teórico. Porém, hoje consigo enxergar maneiras de associá-lo de forma prática. A questão da própria infraestrutura, escassa, falta de material didático e conseqüente falta de uma sequência lógica do conteúdo em níveis, no sentido do saber se aquele conteúdo cabe para aquela série (ano), se está superficial, se já devia aprofundá-lo. |
| P06EF | Uma das grandes dificuldades, a meu ver, é a falta de material didático para as aulas teóricas. Pois, com esse material ajudaria na relação entre a teoria e a prática com os conteúdos. Seria a divisão dos conteúdos nas séries para saber quais conteúdos ministrar nas séries durante o ensino fundamental II. |

- P07EF O principal obstáculo é a falta de apoio dos gestores em compreender a importância das aulas de Educação Física. Já houve situações onde nossas aulas foram prejudicadas devido ao espaço das aulas está ocupado por outros professores que realizam projetos dentro do ambiente escolar.
- P09EF É possível citar tanto as dificuldades que dependeram de nós professores, quanto as que não estão aos nossos alcances para mudanças. Um exemplo do nosso alcance é dispor de tempo para pesquisar, planejar e elaborar uma aula ou unidade temática que contemple a “teoria com a prática”. É válido citar também impasses promovidos por falta de estruturas físicas e materiais e o descaso com a Educação Física enquanto componente curricular, fatos como esse, colaboram com a dificuldade de melhorar a teoria com a prática e que as mudanças não dependem somente dos professores.
- P10EF O material didático, a falta de espaço adequado, as minhas limitações pedagógicas e sobre tudo, o modelo de educação que é praticado no Brasil, que é uma educação espontânea que o aluno tem muitos direitos e poucos deveres e os professores meros facilitadores desse processo, sem o qual, não haverá conhecimento.
- P11EF Busca de materiais didáticos para uma maior fundamentação teórica
- P12EF As dificuldades maiores é a relação, às vezes, do próprio ambiente escolar, trazendo uma realidade não adequada, na execução da prática.
- P13EF Interesse por parte da clientela, ausência de recursos para mudar a metodologia durante o lecionar, falta de referências conceituais.
- P15EF As principais dificuldades encontradas para manter a relação entre a teoria e a prática são: o desinteresse do professor, tanto na relação e na dedicação e exclusividade de tempo para realização do planejamento das atividades quanto não entender a importância que tem o trabalho realizado quando integramos a teoria e a prática e em alguns casos a falta de material, como exemplo, para trabalhar a ginástica.
- P17EF Existe a falta de tempo para se procurar (pesquisar) tendo em vista que nosso tempo de planejamento é preenchido com burocracia. Falta de material didático e material pedagógico. Falta de interesse dos alunos. Adequar-se a rotina da escola e seus diretores.
- P19EF Alguns conteúdos que não domino, como a dança e esportes de aventuras. Mas venho tentando melhorar a cada dia e encontrar meios de abordá-los da melhor maneira.
- P20EF Acredito que a falta de material, tanto didático como para as práticas. Sinto falta também de uma ordem didática adequada, pois os pontos norteadores que temos são muito gerais e abrangentes.
- P23EF Material didático é a grande dificuldade, tento resolver em pesquisas na internet, mesmo assim, não consigo ter um bom material para fundamentar.
- P24EF As dificuldades são reais, algumas na ausência do domínio do assunto, talvez, por falta de habitualidade do profissional, da estrutura desejada que é bem distante da realidade. Mas todos podem ser preparados com atitude, boa vontade.
- P25EF Material didático: falta de interesse dos alunos
- P27EF Material didático (bolas, material para as aulas práticas do conteúdo

| | |
|-------|---|
| | ginástica, melhor estrutura e outros). |
| P28EF | A maior dificuldade, no meu caso, é a estrutura física, pouco espaço (pátio), inadequado e turmas numerosas. Pouco material didático (bolas, cones, bambolês etc.). |
| P29EF | A falta de material didático. O material esportivo existente nas escolas é muito aquém do ideal para uma aula adequada. O espaço físico para as práticas estão muito longe do ideal, pois a metade das escolas não possui uma quadra esportiva. |
| P30EF | A falta de um material didático para pesquisas e servir de norte. A falta de troca de experiências de professores da mesma área. As condições físicas de espaço e materiais. Desinteresse dos alunos. |
| P31EF | Ausência de material didático, falta de local seguro do ponto de vista de quedas e machucados, pois não existe proteção adequada, até em alguns momentos, por falta de um local com cobertura (quadra sem piso adequado e sem cobertura), os alunos “perdem” aula ou ficam impossibilitados de realizar a aula por conta da chuva e alta incidência do sol. |
| P32EF | Local que é inadequado para a prática; material didático escasso, muito devido aos desmandos da gestão da escola; falta de recursos de multimídia, por exemplo, Datashow para todos os professores utilizarem. |
| P33EF | Material didático; organização do conteúdo trabalhado em cada série (o que o aluno deve aprender em cada série); falta de material esportivo e espaços para as aulas práticas. |
| P34EF | A falta de material didático para ministrar as aulas é um problema, para a maioria das escolas do município. Mas sempre dou meu jeitinho brasileiro |
| P26EF | Estrutura da escola. Exemplo a ser citado, ensinar basquetebol sem tabela. Material pedagógico; falta de bola; cordas e colchonetes. |

- Quais saídas à formação continuada apresentaram para **contornar essas dificuldades** de relacionar a teoria com a prática no ensino da Educação Física.

| NOME | RESPOSTA |
|-------|---|
| P1EF | Diálogos com outros professores que apresentam uma ideia similar a sua, trocando experiências de sucesso e insucessos. |
| P03EF | Um dos pontos mais significativos e que colaborou para diversificar as possíveis soluções foram as apresentações dos seminários, onde cada grupo de professores abordou temas diferenciados tendo o cuidado na relação entre a teoria e a prática, provando que é possível, diante das dificuldades. |
| P04EF | A busca de outras formas e ferramentas para tentar minimizar essas dificuldades, através da criação de novos materiais de apoio. |
| P05EF | A questão da adaptação de materiais. Utilizar de maneira criativa o que sentem. A questão do planejamento, preparação das aulas. Trocar experiências com colegas faz abrir a mente a novas possibilidades que não enxergávamos. Não limitam o conteúdo por não ter recursos, há como trabalhar os conteúdos sem necessitar de tantos materiais. |
| P06EF | Um das principais saídas são as formas de relacionar a teoria com a prática como conteúdo de cada série, os planejamentos das aulas, a divisão do procedimental para o conceitual nas aulas práticas e teóricas |

- entre outros aspectos na relação entre a teoria e a prática.
- P07EF As formações em nosso município deram sua contribuição em saber como utilizar os espaços de nossa escola, como também, criar estratégias para a realização de nossas aulas e confecção de material didático.
- P09EF Foram apresentadas saídas como a elaboração de várias unidades temáticas da BNCC por meio do trabalho colaborativo entre professores, e contamos com as tecnologias para facilitar a comunicação entre os grupos. Algumas possibilidades para minimizar os problemas de natureza política, como adaptar os espaços físicos das aulas, os materiais renováveis e recicláveis, entre outros.
- P10EF Trazer o assunto à tona e discuti-lo já é algo para se considerar nesta questão. Pois, continuo em alguns temas encontrando ainda dificuldades com os empecilhos citados na pergunta anterior.
- P11EF Dar maior potencialização aos saberes construídos em grupo, buscar sempre maiores conhecimentos.
- P12EF Realmente a formação continuada contribui para que o professor não se acomode, e saia do seu paradigma, mesmo não tendo um ambiente favorável. Essas experiências com os outros professores, pelo menos, deu um norte em relação à teoria e à prática de nossas aulas.
- P13EF Fazer pensar diferente, adaptando as nossas necessidades a realidade. Apresentando inúmeras sugestões para um mesmo conteúdo e dando confiança a quem ensina.
- P15EF As saídas primordiais, no meu entendimento, foram o “*start*” para dedicar mais tempo quando fomos planejar as atividades sempre pensando em relacionar a teoria e a prática; novas práticas (esportes de precisão), práticas corporais de aventura, ginástica e esportes coletivos amparados na BNCC.
- P17EF Ela permite a abertura de novas possibilidades ao se trabalhar com o potencial do grupo, onde, às vezes, a dificuldade de um é diminuída pela ajuda de outra participante. O compartilhamento de informações acaba por abrir horizontes e possibilidades didáticas.
- P19EF A troca de experiências entre os professores foi fundamental, com certeza, abriu horizontes e novas possibilidades. Mesmo não tendo o domínio total do conteúdo, podemos dar essa boa aula e motivar nossos alunos.
- P20EF Acredito que a visão do trabalho colaborativo, do saber do outro, a troca de experiências permitiu um novo olhar e cuidado com a relação da teoria com a prática.
- P23EF Acredito que o incentivo a pesquisa e trabalho colaborativo, foi o ponto forte para resolver essas dificuldades.
- P24EF Apresentação da relação entre a teoria e a prática, a partir do cotidiano das escolas do município de Maracanaú, como também, de forma acadêmica. Ouvir todas as experiências dos professores e coletivamente indicar como suprir as deficiências, limitações e dificuldades apresentadas nos relatos. A troca de experiências práticas, que aconteceu na quadra da escola foi perfeita, verificar as inúmeras possibilidades de atividades que podemos realizar na quadra, foi incrível.

| | |
|-------|--|
| P25EF | O uso da criatividade do grupo. |
| P27EF | Utilizar da criatividade e de sempre lutar por aulas de Educação Física de qualidade. |
| P28EF | Potencializar os saberes conceituais, formar mentes conscientes, antes das atividades práticas na escola. Buscar recursos inovadores e atrativos, com pouco uso de materiais industrializados, e sim, fazer uso da construção do próprio material a ser utilizado. |
| P29EF | A formação procurou mostrar formas de usar o material (pouco) que temos nas escolas e para promover uma boa aula. Mostrou também, como criar materiais para as aulas como uma forma de amenizar a falta de material esportivo. |
| P30EF | Apresentou através de experiências práticas e de outros profissionais que algo considerado impossível, se adaptado às condições. E que a teoria pode ser prática e a prática pode ser teoria. |
| P31EF | Através de novas alternativas, antes não pensadas. “Novas” maneiras de aplicar certos conteúdos que tenho dificuldades. |
| P32EF | Facilidades de executar, inclusive, com material alternativos e algumas atividades sem nenhum tipo de recurso material. |
| P33EF | Citando exemplos de aulas articuladas e também colaborando com o planejamento das aulas durante a formação. |
| P34EF | Que é possível sim contornar as dificuldades e que todos são capazes de realizar um bom trabalho. |
| P26EF | Usar a criatividade por meio da confecção de material alternativo. Adaptar-se a realidade (procurando usar outros implementos para atingir o objetivo da aula). Dialogar com a gestão, no sentido de compreender a importância da Educação Física. |

- Em relação ao uso do espaço pedagógico e os recursos didáticos, como prefere relacionar a teoria com a prática no ensino da Educação Física.

| NOME | RESPOSTA |
|-------------|--|
| P1EF | Durante as aulas a mescla desses espaços é importante, pois fornece várias formas de olhar o conteúdo. A introduzir uma modalidade, me utilizo de vídeo para uma visualização do jogo, do texto para o conhecimento de regras e histórico e na quadra para a vivência dessa modalidade dentro da realidade do aluno e das condições da escola. |
| P03EF | Não existe uma forma específica e pré-determinada na metodologia das aulas. A utilização dos espaços e materiais acontece de acordo com a disponibilidade e o assunto que está sendo desenvolvido. No entanto, quando mais diverso e criativo, maior será o interesse do aluno em participar das aulas de forma mais efetiva. |
| P04EF | Na escola em que trabalho, o único espaço que tenho é uma sala de aula, nele utilizo textos, quadro, recurso de mídia e exposição oral. |
| P05EF | Confesso que devido a minha realidade de escola. Prefiro abordar o conteúdo de maneira introdutória em sala de aula, pois a quadra fica fora da escola, juntando a troca de roupa dos alunos e o deslocamento, resta-me apenas quarenta minutos de aula, devido a essa realidade, há dias de só teoria e dias só de prática, onde nas aulas práticas, faço as conexões com as aulas teóricas, relembro e demonstrando tudo em quadro. Faço isso para tentar melhorar o aproveitamento das aulas. |

- P06EF Nessa relação, nas atividades teóricas costumo transmitir os saberes teóricos por meio de diversos caminhos: sala de vídeo, sala de informática ou na sala de aula com texto para debater o tema. No tocante a outras estratégias que também utilizo para ministrar as aulas teóricas, tento ser mais rápido para dar ênfase as atividades práticas.
- P07EF Várias formas atualmente poderão ser utilizadas a partir do que vemos na formação continuada. Agora podemos nos desprender mais da sala de aula e de quadra através do uso da informática, apostilas e na construção de material didático junto com os alunos, tornando nossas aulas mais dinâmicas.
- P09EF Prefiro não delimitar espaços, acho que a Educação Física é multiterritorial e deve se legitimar dessa maneira. Quem diz o local da aula será o conteúdo ou a unidade temática. Costumo andar por todos os exemplos citados.
- P10EF Gostaria de usar mais a sala de informática como auxílio e o próprio espaço da quadra como um ambiente de teoria, mas referente a teoria ainda prefiro a sala de aula. Os alunos sentados assimilam melhor sobre os conceitos teóricos.
- P11EF Prefiro diversificar as aulas usando os meios tecnológicos e materiais construídos com recursos recicláveis, assim também como unir a dinâmica de sala de aula e de quadra.
- P12EF Nas minhas aulas não tenho uma preferência de onde vai ser a aula propriamente dita, pode ser na sala de aula, laboratório de informática ou mesmo na quadra. O mais importante é que há uma discussão com os alunos em relação a teoria e a prática
- P13EF Própria sala de aula somada a uma referência de estudo conceitual
- P15EF Com relação a metodologia utilizo todos os recursos disponíveis na escola, até mesmo para despertar o interesse nos alunos, esses recursos e espaços são: lousa digital, sala de aula, sala de informática, biblioteca, pátio, quadra, espaços aleatório (árvores, chão de terra batida). O material de apoio que utilizo, são textos, matérias de jornais, revistas e vídeos.
- P17EF Utilizo normalmente a sala de aula para transmissão de boa parte do conteúdo teórico e a quadra para as práticas. Mas não é regra. As vezes, a teoria é aplicada na quadra, outras há a utilização de recursos audiovisuais, e em menor número a prática feita em locais alternativos (pátio, sala de aula)
- P19EF Utilizo a sala de aula, pois tento fazer o aluno escrever algumas coisas, saber o que ele pensa sobre os temas, mas a quadra é importante e muito relevante nesse momento.
- P20EF Gosto de mesclar minhas aulas para não ficarem chatas. *Me coloco* no lugar do aluno e penso o que me atrairia nessa aula. Gosto de usar vídeos, slides, pois apelam para o visual, incentivam a prática.
- P23EF Em qualquer lugar, podemos fazer a ligação entre a teoria e a prática, contudo existem espaços que irão potencializar os saberes. Cito mais uma vez a aula de alongamento, no primeiro momento, foram apresentados imagens, vídeos e textos, depois, na aula prática, na hora dos movimentos, fizemos uma ligação do conteúdo apresentado.
- P24EF Durante todos os anos de estudo e profissão entendo e faço uso de

todos os espaços pedagógicos, utilizando os recursos didáticos disponíveis da escola, do município das particulares. No período de oito meses faço o máximo de aulas diversificadas. Acreditando na importância e nas diversidades do processo de aprendizagem

- P25EF Nas dimensões de conteúdos, a parte conceitual é transmitida em sala de aula e no laboratório de informática.
- P27EF Acredito que é possível utilizar todos os recursos disponíveis, contribuindo assim na construção de aulas atrativas para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo, aula sobre Olimpíadas e Paralimpíadas com exibição de vídeos sobre as diversas competições e em seguida refletir e contextualizar sobre a temática abordada.
- P28EF Fazer uso da sala, e materiais didáticos como apostilas e livros que contenham material adequado para a realidade da escola pública atual. Fazer uso também das mídias, quando possível.
- P29EF Sempre levo textos para a sala de aula, escrevo no quadro ou levo os alunos para verem vídeos explicativos. Após isso tudo, na metade da aula, vamos para a prática.
- P30EF Utilizar todo material ou recurso disponível, principalmente os tecnológicos. Entretanto, não fugindo do aspecto prático da disciplina. O exemplo é a apresentação de vídeo de esportes paralímpicos e tentar demonstrá-los e realização na prática.
- P31EF Tenho sempre utilizar tudo que possa dar ao aluno a vivência e experiência necessária daquele conteúdo. Durante as olimpíadas, levei para o laboratório de informática para visualizarem as arenas e os esportes que seriam praticados.
- P32EF Esportes olímpicos, assistir aos jogos na TV explicando e tirando dúvidas, apresentando textos e trabalho dirigido sobre o assunto, promovendo explanações sobre regras básicas, fundamentos e história dos jogos, depois a execução dos jogos pré-desportivos e do esporte.
- P33EF O espaço pedagógico que prefiro é a sala de aula, mas também, busco utilizar outros espaços como a sala de informática, inserindo a mídia nas aulas, tornando as aulas diferenciadas e atrativas. Utilizo materiais de apoio em alguns momentos (apostilas e internet), trabalhadas em outros lugares.
- P34EF Quando o professor tem prazer no que faz ele consegue dar suas aulas em qualquer espaço. Na maioria das vezes minhas aulas são ministradas em baixo de árvores, no alto da igreja, perto do açude, e garanto a aula se torne mais prazerosa que fechado em uma sala de aula.
- P26EF Utilizo todas as opções disponíveis. Durante a aula utilizo a sala, no qual refletimos sobre textos referentes ao tema trabalhado, para ampliar o conhecimento conduzo os alunos para o laboratório. Faço a articulação entre a teoria e a prática na prática.

- Qual é sua **percepção atual diante da articulação entre a teoria e a prática** do ensino da Educação Física, se possível **apresente um exemplo?**

NOME RESPOSTA

- P1EF A relação entre essas duas áreas se torna dificultosa pelo fato que a

-
- formação inicial do professor não aborda essa dialética, o tempo para estudo dentro da escola é comprometido por serviços burocráticos. Então, muitos acabam adotando uma postura mais simplista e facilitada para elaboração de suas aulas pro se sentir em alguns momentos sem tempo para isso. Entretanto, o tempo a mais gasto na elaboração de estratégias de aulas mais dinâmicas e ao mesmo tempo críticas são extremamente valorosas. Durante os jogos olímpicos várias modalidades foram desenvolvidas na escola, sempre respeitando os limitantes da realidade escolar isso gerou nos alunos uma discussão do por que, a modalidade vivida na escola é similar e ao mesmo tempo tão diferente do que era apresentado durante os jogos. Com isso, criou-se um aprendizado sobre o que é o esporte da escola e o esporte espetáculo/rendimento.
- P03EF Hoje é impossível pensar em aulas de Educação Física privilegiando apenas o procedimental. Faz-se necessário buscar a reflexão baseando em aspectos teóricos para que os alunos possam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em sua rotina, dando significado ao aprendizado.
- P04EF Mais uma vez entra na dificuldade de materiais específicos para diversificar as aulas, falta de estrutura física e adequada.
- P05EF Acho que é necessária essa relação. Estou mais atenta a fazer o aluno aprender o conteúdo sabendo que cada movimento é carregado de um contexto não necessitando que este contexto seja apresentado somente em sala. Fazer o aluno perceber que a prática não é somente o fazer por fazer, é o ponto mais alto dessa relação (teoria e prática), o fazer, portanto, é carregado de conhecimentos que são explanados pelo professor de maneiras diversas de sala de aula, mas trazer os recursos para a quadra, ou simplesmente na prática lembrar aos alunos que aquele movimento se relaciona com tal conhecimento. Fique claro que não desprezo nenhum tipo de recurso, acredito que todos (sala de aula, informática, livro didático, trabalhos escritos, quadra, materiais esportivos etc.) podem ser utilizados, a diferença está na maneira como o professor aborda, utiliza e o relaciona. Por exemplo, história das olimpíadas, apresentar o início com ênfase no atletismo e corrida, apresentar slides com imagens. Ir para a quadra e trabalhar a corrida de resistência, semelhante à história da maratona, como o mensageiro morreu depois de correr tanto para dizer da vitória da guerra. Trabalhar com exercícios de corrida de resistência.
- P06EF Hoje se acredita na articulação plena da teoria com a prática, pois existem conteúdos teóricos que com certeza pode ser relacionado com a prática para melhor compreensão dos alunos. Um exemplo que posso citar, explicar sobre as capacidades físicas e a fisiologia no corpo, relacionando com a prática durante uma aula prática de jogos, onde cada jogo aplicado pode relacionar a capacidade que se desenvolve mais e o que fisiologicamente modifica no corpo. Então a teoria e a prática têm plena condição de se relacionar e essa articulação pode melhorar as formas de planejar e ministrar nossas aulas.
- P07EF Atualmente percebo cada vez mais o quanto é importante unir a prática e a teoria nas aulas de Educação Física. A formação continuada

reforçou mais ainda o que eu já tinha pesquisado, contribuindo para uma melhor colaboração dos planos de aula e colocando as dimensões conceituais e procedimentais diante dos nossos alunos e assim em uma aula vendo que eles já conhecem e entendem de um esporte como o futebol, como também, o seu contexto além de estarem realizando o movimento do conteúdo estudado.

- P09EF Percebo que essa ainda é uma questão eminentemente na Educação Física escolar, relacionar a teoria com a prática em uma aula onde o aluno muitas vezes espera o lazer, ou a cultura da bola, ou simplesmente espera sentar na arquibancada, é uma tarefa que exige comprometimento do professor para com seu planejamento. Mas entendo também que esse comprometimento não é satisfatório, é possível desenvolver um trabalho entre pares, me arrisco a dizer que isso foi fundamental para definir minha percepção atual de como articular a teoria com a prática. Os trabalhos sobre uma perspectiva colaborativa é possível dividir anseios e dificuldades, tentando somá-los em conjunto. Ou também, desenvolver aulas bem elaboradas, onde cada um tem oportunidade de acrescentar e aceitar críticas construtivas.
- P10EF Confesso que não tenho um grande arcabouço teórico sobre esse assunto para analisar melhor e de forma mais crítica esse tema. No atual momento, só existe uma linha de pensamento a favor, pois gostaria de ter lido autores que pensam diferentes, para que se possa formar uma opinião mais crítica. Mas, mesmo assim, emito uma pequena posição sobre esse tema, pois, percebo que esse método tem relação com a interdisciplinaridade e até acho importante, mas não deixo de valorizar a individualidade, e como realmente acontece na escola.
- P11EF Essencial para que cada profissional esteja em constante busca, transformação e aprendizado na ocorrência de sua própria formação contínua para desenvolver as aulas atrelando o saber e o fazer do aluno diante dos conteúdos apresentados.
- P12EF Acho que a teoria e a prática vai dar o complemento ideal, por exemplo, uma aula de lançamento do atletismo, analisar com os alunos as regras, técnicas, setor de lançamento etc., vão contribuir para a prática desse esporte.
- P13EF Perfeita, excelente e se faz necessária. Por exemplo, no Futsal, explicar o histórico, as regras, arbitragem, bola, quadra, jogadores e uniformes na teoria. Na parte prática, jogos, treinamento, brincadeiras, jogos com adaptações, performance e o próprio lúdico dentro dos jogos.
- P15EF Atualmente percebo de suma importância articular a teoria com a prática para o ensino da Educação Física escolar, pois só conseguimos alcançar todos os objetivos da nossa disciplina na escola se aliamos essas duas vertentes, possibilidades na nossa prática profissional. Como exemplo: gosto de citar o caso da ginástica, por que antes da formação continuada, não conseguia atingir meus objetivos quando lecionava esse conteúdo, agora percebo possibilidades de intervenções do professor que são satisfatórias e cabem a ser desenvolvidas numa perspectiva de atingir os aspectos motores, cognitivos e afetivos.
- P17EF Sempre achei essa relação fundamental. Articulando o que se fala com o que se faz. Só haverá o pleno entendimento do aluno a partir do

momento que ele conseguir reproduzir o que ele ouviu e aprendeu. Não havendo a relação da teoria com a prática, o aprendizado não se dará de forma completa, podendo, muitas vezes, nem haver qualquer entendimento. A aprendizagem deve ser completa, articulando teoria e prática.

- P19EF Infelizmente não é o ideal, sabemos que muitos não conseguem e ou não se preocupam com teoria e prática. Falando da minha prática pedagógica, hoje melhorei muito minha visão e procuro sempre ser coerente e aprender a cada dia, sei que podemos melhorar e fazer a diferença, e tornar nossa disciplina mais relevante ainda na vida dos alunos.
- P20EF Agora percebo a teoria e a prática mais entrelaçadas e mais simples de abordar. Percebo que muito do que já fazia era uma boa forma de trabalhar essa articulação. Percebi que me preocupo mais no saber geral do aluno, do que em saberes específicos, ou técnicas não tão importantes para o aluno da Educação Básica.
- P23EF De aprimorar cada vez mais, para que os envolvidos saibam como, para quê, os conteúdos da cultura corporal estão ligados ao aprendizado.
- P24EF Ao ser informado que seria encerrado nesse mês de setembro.
- P25EF Melhoramento bem significativo.
- P27EF A articulação entre teoria e a prática nem sempre é possível, em virtude de inúmeros fatores que contribui de forma negativa e assim prejudicando essa articulação. Então percebo a dificuldade em relação à alguns conteúdos, como a falta de material e a motivação dos alunos
- P28EF Importante, pois os saberes se complementam, as informações teóricas e práticas fazem e devem estar inseridas dentro do contexto escolar. Um não existe sem o outro. Não há saber completo sem os complementos da teoria e da prática. Exemplo: Paralimpíadas, conhecer a origem, os aspectos e as dificuldades dos atletas deficientes. Conceito e a prática implementada ao grupo, foi inovador e muito aceita pelos alunos. Fizemos uma das deficiências: visual (corrida) e vôlei sentando.
- P29EF Acredito que as duas (teoria e prática) são importantes e necessários em qualquer lugar e se complementam.
- P30EF Os professores já desenvolviam um trabalho de teoria, mas distante da prática ou se realizavam, se sentiam inseguros se era isso mesmo que estavam fazendo. Entretanto, como foi citado anterior há muitas dificuldades para que isso aconteça. Não podendo os profissionais se acomodar por isso.
- P31EF Que temos muitas alternativas para superar e estabelecer essa relação entre a teoria e a prática, porém, as dificuldades ainda existem e a melhor forma passa por uma reestruturação quanto ao interesse e diversidade de material que deem suporte ao nosso trabalho.
- P32EF Que o planejamento ficou mais fácil de ser executado e, inclusive, de se especializar sobre o assunto.
- P33EF Um maior cuidado no planejamento, buscando articular melhor a teoria e a prática, apesar de não conseguir, ainda, fazer bem a articulação necessária. No entanto, percebo a importância dessa relação e o cuidado no momento de planejar as aulas, tornando-as articuladas e facilitando uma melhor compreensão por parte dos alunos. Exemplo,

apresentei aos alunos um breve histórico do voleibol (noções básicas da modalidade). Os alunos pesquisam sobre as regras do voleibol e as conquistas olímpicas (apresentar cartazes) vivências práticas sobre os fundamentos e algumas regras básicas do esporte.

- P34EF É importante sem essa relação, pois todo estudo tem que ter essa articulação. Sou professora indígena do povo Pitaguary, tenho orgulho de fazer o resgate da cultura na parte esportiva. Tenho a preocupação em ministrar uma aula prazerosa voltada para modalidades indígenas. Como exemplo, trabalhar lutas nas minhas aulas, principalmente, trabalho em sala através de textos. Slides, como os indígenas praticavam as lutas e depois de explicar sobre a luta indígena, faço um paralelo com as lutas atuais (o que mudou? Lutas nos jogos olímpicos etc.).
- P26EF Depende do tema a dificuldade pode ser maior. Por exemplo, no meu caso, tenho dificuldade quando ao tema dança. Porém, de acordo com as formações realizadas, tenho mais entendimento referente ao tema abordado (relação entre a teoria e a prática).

FORMAÇÃO CONTINUADA

- Em quais aspectos a formação continuada promovida nesse ano, **não contemplou** suas expectativas?

| NOME | RESPOSTA |
|-------|---|
| P1EF | Um ponto que foi bem abordado nas formações, talvez por não ser o foco das unidades, foi a transdisciplinaridade assunto que na minha opinião, facilitaria ainda mais a validação da Educação Física como disciplina importante dentro da escola. |
| P03EF | As expectativas foram contempladas. |
| P05EF | Sinceramente estou satisfeita com o que foi contemplado. Talvez um pouco mais de experiências como o das aulas na quadra, pois esta foi bem produtiva, no caso abordando outros conteúdos do mapa curricular. |
| P06EF | Esse aspecto não é uma contemplação, mas que deveria no contexto da formação continuada, um número maior de vivências no tocante aos diversos assuntos abordados durante a formação e outro aspecto é aumentar o tempo para discussão com os colegas sobre os temas abordados. |
| P07EF | Infelizmente, a formação continuada de professores de Educação Física é somente realizada em um dia do mês. Seria importante, ter outros momentos para podemos demonstrar o que está sendo aplicado em nossas aulas depois do encontro realizado da formação continuada. |
| P10EF | Geralmente, não tivemos uma boa formação no período da graduação, por isso, sinto a necessidade de conhecer mais aprofundado. Pelo menos, a maior parte dos conteúdos da Educação Física, embora saiba que não dar para abarcar tudo. Por isso, a minha expectativa está, além disso, não querendo dizer que não valeu. |
| P12EF | Em nenhum momento a formação deixou de contemplar. Como já falei, só tem a somar e ajudar para o nosso currículo e, principalmente, durante nossas aulas. |
| P13EF | De não ter apresentado, sugerido ou colocado referências de conteúdos específicos para cada série, no caso de 6º a 9º ano do Ensino |

| | |
|-------|--|
| | Fundamental. |
| P15EF | O tempo direcionado as vivências práticas, por conta que abordamos alguns conteúdos pouco trabalhados cotidianamente na escola. Ou seja, merecíamos mais um momento para discussão dessas temáticas presentes na escola. |
| P17EF | Na verdade o processo de formação ofertada, na verdade, superou muito a minha expectativa, tendo em vista, que não esperava esse difícil tema conseguir ser tão trabalhado. |
| P19EF | Esperava um pouco mais de prática, mas compreendi bem a importância de toda a parte teórica que foi aplicada. |
| P20EF | Acredito que no geral ela contemplou, porém, acredito que se não houver continuidade, o trabalho se perderá no caminho. |
| P23EF | As minhas expectativas foram atendidas, a condução e a metodologia usadas na formação foi a contento. |
| P24EF | Sim. A formação continuada a respeito da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, foi essencial para o aprimoramento das aulas práxis. |
| P25EF | Sinceramente a formação continuada foi bastante produtiva e significativa, não havendo nenhum ponto negativo. |
| P27EF | Em alguns momentos a formação continuada ficou enfadonha e cansativa, em virtude de muita exposição oral. |
| P28EF | Não ocorreu tal fato. |
| P29EF | Gostaria que tivesse mais aulas prática. |
| P30EF | Aconteceu e muitos pontos superaram as expectativas postos no início da formação. |
| P32EF | Contemplou todas as minhas expectativas, pois me motivou a ser um professor melhor. |
| P33EF | Em nenhum momento a formação deixou de contemplar as expectativas. |

- A respeito da prática pedagógica e da **relação entre a teoria e a prática do ensino** da Educação Física, a formação continuada apresentou **contributos**?

| NOME | RESPOSTA |
|-------------|--|
| P1EF | A apresentação da forma de trabalho colaborativo possibilita uma troca maior de conhecimentos e informações que auxiliam na resolução de situações problemas. |
| P03EF | A partir do trabalho colaborativo, houve avanço significativo acerca da relação entre a teoria e a prática. Foi possível observar nas trocas de experiências que é possível superar tais dificuldades e introduzir no planejamento das aulas, práticas corporais pouco contempladas, relacionando o saber e o fazer. |
| P05EF | Sim. Abriu a mente sobre o assunto. Fez notar e enxergar o que antes não era atentado. |
| P06EF | A formação apresentou vários contributos com a melhor articulação e efetivação da teoria e da prática, a relação dos conteúdos ministrados. A preparação de uma melhor aula prática. |
| P07EF | Sim. Vejo que a comunicação entre os professores aumentou e, com isso, poderemos, através da troca de informações, elaborar um melhor planejamento e execução das nossas aulas. |
| P09EF | Sim, dentro da proposta apresentada inicialmente, o formador |

proporcionou o trabalho colaborativo entre pares e o desenvolvimento de unidades didáticas tematizadas pela BNCC. Além de atingir os objetivos pontuais, promoveu a interação entre os professores, possibilitou a apresentação de trabalhos realizados no Congresso Nacional da Educação Física escolar.

- P10EF Claro que sim, pois o que vem para agregar ou somar será bem vindo para o enriquecimento do nosso repertório no domínio dos conteúdos da nossa disciplina. Porém, gostaria de algo mais específico em vez da questão lúdica.
- P11EF Sim. A formação continuada contribuiu para fortalecer ideias, esclarecer dúvidas acerca dos conteúdos da área e buscou a cada dia atrelar nos saberes a serem transmitidos aos alunos a teoria junto com a prática.
- P12EF Sim, em todos os aspectos, tanto na teórica, como na prática, houve uma contribuição significativa. Só tenho a agradecer por esse momento importante para o nosso currículo. E mais ainda, levar essa contribuição para nossas aulas.
- P13EF Sim, vários. Algo que engrandece e nos deixa como conhecedor de um conteúdo (vivência) a mais.
- P15EF A formação continuada contribuiu em diversos aspectos na minha prática pedagógica, porque através do trabalho colaborativo, pude perceber diversas possibilidades de intervenção do professor de Educação Física na escola. A relação entre a teoria e a prática melhorou no contexto escolar.
- P17EF Com toda certeza. A abertura de possibilidades foi grande. A maior parte da dificuldade foi superada, bastando apenas a continuidade do processo.
- P19EF A contribuição principal foi na troca de experiência entre os professores. Assim como os debates sobre a necessidade de procurarmos alternativas para fazer a relação entre a teoria com a prática
- P20EF Sim. Ele contribuiu para um novo olhar para nossas aulas, como também, para melhorar a autoestima do professor de Educação Física.
- P23EF Sim. Ouvir outros professores superando suas dificuldades possibilitou uma reflexão da minha prática pedagógica.
- P24EF Sim. A formação continuada a respeito da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, foi essencial para o aprimoramento das aulas práticas.
- P25EF Só veio a somar e contribuir com a nossa prática pedagógica
- P27EF Apresentou sim, e esses atributos já foram expostos nas questões anteriores.
- P28EF Com certeza, nos contextos didáticos em grupo, individuais, nas atividades extras e no próprio ambiente de trabalho. A formação continuada contribuiu de forma direta e positiva na construção das atividades escolares.
- P29EF Sim. A formação mostrou formas de como trabalhar o conteúdo articulando a teoria com a prática.
- P30EF Sim. Norteou algumas ideias e esclareceram várias dúvidas a respeito de conteúdos, aplicando-os na teoria e na prática.
- P31EF A formação contribuiu para mostrar áreas obscuras quanto a aplicação na escola ou a entender alternativas interessantes que contribuem na

| | |
|-------|--|
| P32EF | melhor condução da relação entre a teoria e a prática. Sim, hoje eu posso mais, estudo mais para implementar minhas aulas e o principal é ver a satisfação dos alunos para por oportunizar diferentes atividades que melhorou bastante com relação à prática pedagógica proposta. |
| P33EF | Em nenhum momento a formação deixou de contemplar as expectativas. |

• O formador **conseguiu articular o tema central** da formação continuada?

| NOME | RESPOSTA |
|-------|---|
| P1EF | A atuação do formador foi satisfatória, promovendo diálogos bem proveitosos e engrandecedores, abrindo novas possibilidades na prática pedagógica de cada professor. |
| P03EF | O formador em nenhum momento impôs uma estrutura direta de trabalho. A metodologia foi baseada totalmente no diálogo, proporcionando a resolução e discussão das reais demandas que acontecem de fato na escola, conseguindo assim, alcançar o objetivo central na reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática na Educação Física. |
| P05EF | Sim. |
| P06EF | Durante a maioria da formação continuada o formador conseguiu atingir os conteúdos ministrados. E as vivências propostas foram muito bem colocadas no contexto da realidade do cotidiano do professor. |
| P07EF | Sim. O professor responsável pela formação nos deu oportunidade para que apresentássemos nossas necessidades e a partir disso junto conosco, pudesse nos orientar para que pudéssemos elaborar um planejamento e aulas de forma dinâmica e lúdica. Mostrando o quanto somos capazes de executar nosso papel na sociedade. |
| P09EF | Sim. Durante o processo da formação continuada definiu-se como base o trabalho colaborativo a reflexão-ação, com proposições de aulas e unidades temáticas sempre a fim de articular a teoria com a prática. |
| P10EF | Sim, conseguiu, embora isso seja uma abertura de portas para aprofundarmos mais para um conhecimento melhor e consequentemente chegar mais preparado para o aluno. |
| P11EF | O formador foi coerente em suas explicações sobre a relação entre a teoria e a prática, buscando a cada encontro estimular a melhora na qualidade profissional de cada professor. |
| P12EF | Com certeza, de forma bastante segura com suas propostas, de maneira ética e profissional da área. Defendeu em termos de qualificação, de estudo e pesquisa. |
| P13EF | Sim, completamente. |
| P15EF | O formador conseguiu desenvolver um trabalho colaborativo de grande valia para o grupo de professores de Educação Física escolar do município de Maracanaú. Além, de articular muito bem o tema central da formação continuada, incentivou a mudança de comportamento de alguns professores que assim como no meu caso, estavam desmotivados a construir uma diferença na realidade da Educação Física na escola. |
| P17EF | O formador tem um diferencial, o feito de ele ser professor, entender o que nós passamos, ter as mesmas angústias. Sempre se apresenta |

| | |
|-------|---|
| P19EF | flexível ao diálogo, com uma linguagem simples e de fácil entendimento. Sim, o professor está de parabéns. Até mesmo alguns professores que no início não acreditavam, no final reconheceram a importância e relevância da tese. |
| P20EF | Sim. Ele se mostrou dominador do assunto e fez o possível para ouvir as questões locais. |
| P23EF | Sim, além de estimular com frequência a capacidade de o grupo produzir bons trabalhos. |
| P24EF | Sim. O formador foi um excelente facilitador na condução de todo o processo. |
| P25EF | Com bastante propriedade de conhecimento e objetividade. |
| P27EF | Sim, a contribuição do formador foi significativa para a evolução da formação continuada. |
| P28EF | Sim de forma consistente e efetiva. Buscando meios para uma construção voluntária e proveitosa de grupo. |
| P29EF | Sim. Ele soube expressar-se de maneira clara e objetiva sobre todos os “passos”. |
| P30EF | O professor foi objetivo e pertinente nas suas colocações e na forma de explicar o tema levantado. |
| P31EF | De forma correta e objetiva, o formador foi muito feliz na condução da formação, mostrando e estimulando o tema proposto para ser trabalhado não só no ambiente da formação, como também, no ambiente escolar. |
| P32EF | Com toda certeza e, principalmente, a firmeza e o cuidado com que o articulador tinha quando falava sobre o tema me incentivou a me especializar (mestrado e doutorado) e buscar aprofundar mais sobre a Educação Física escolar. |
| P33EF | Sim, pois através da formação continuada consegui planejar melhor as aulas, observando a relação entre a teoria e a prática como algo que é possível de realizar e aplicar na escola. |

- O grupo de professores **conseguiu trabalhar de forma colaborativa** nas situações de aprendizagens propostas na formação continuada?

| NOME | RESPOSTA |
|-------|---|
| P1EF | Acredito que apesar de todas as dificuldades, o trabalho colaborativo aconteceu e resultou em ótimas aulas, que poderiam sem problemas algum serem inseridas em nossas rotinas pedagógicas. |
| P03EF | Foi notória a participação efetiva dos docentes em todo o processo formativo. Houve um grande interesse para que os objetivos que foram pré-determinados pudessem, de fato, ser alcançados. O trabalho foi realizado com grande responsabilidade, os prazos foram respeitados e, apesar do pouco tempo, as produções apresentadas, tiveram uma contribuição para a reflexão da metodologia de trabalho unindo a teoria com a prática. |
| P05EF | Sim. Foi um trabalho muito prazeroso e instigante. Relatar as experiências e ouvir os colegas nos fez como profissionais. |
| P06EF | Em uma boa parte da formação o grupo conseguiu trabalhar de forma coerente e aplicada, com algumas dificuldades com o tempo e as disponibilidades, mas o grupo teve comprometimento e o compromisso para desenvolver as atividades propostas na formação. |

- P07EF O objetivo da formação foi conquistado cada um dos professores apresentou suas realidades, experiências e métodos o que facilitou depois na elaboração dos planos de aula.
- P09EF Sim. Houve o esforço para levar o trabalho colaborativo para além das salas e encontros mensais. Além disso, pudemos contar com a contribuição direta e indireta na construção das aulas.
- P10EF A meu ver sim, pois, apesar da dificuldade de nos reunirmos para realizar os trabalhos, conseguimos no final. Apesar dos pontos positivos que esse método proporciona, ainda entendo que o trabalho individualizado é superior a esse método, pois, enquanto alguns fazem, muitos outros fazem muito pouco, prejudicando a aprendizagem.
- P11EF Sim. Foram realizados trabalhos inovadores de excelente qualidade, elaborados em grupo.
- P12EF Sim, houve uma dedicação positiva dos grupos nas oficinas apresentadas, com a participação da maioria dos professores, comparecendo para que ocorresse de forma bastante significativas nas aulas apresentadas.
- P13EF Sim, totalmente. Até melhor do que se esperava.
- P15EF O grupo de professores trabalhou de forma colaborativa, desde o início da proposta, na aula inicial fizemos o esboço da aula que seria proposta, em seguida criamos o grupo do WhatsApp para uma comunicação com os outros membros do grupo durante o intervalo entre o encontro inicial e a apresentação da aula sobre esporte coletivo: handebol. Durante todo esse processo sempre respeitamos os conhecimentos do grupo, tomamos as decisões de forma compartilhada e concluímos o processo com a vivência prática do conteúdo proposto.
- P17EF Mais uma vez, o grupo de professores de Maracanaú, mostrou sua força. As aulas apresentadas foram de uma qualidade fantástica. Apesar das dificuldades de horário, tudo saiu melhor do que o esperado. Seria muito importante a continuidade da unidade que esse grupo adquiriu durante o processo formativo.
- P19EF Não foi fácil por conta do tempo, mas conseguimos fazer. E o mais importante foi nas conversas com os colegas sentirem a necessidade de se manter grupos com trabalhos colaborativos.
- P20EF O grupo tentou muito, apesar do tempo corrido, muitos afazeres, pressão da escola e da Secretaria de Educação, sobre projetos e diários
- P23EF Sim, ouvindo, trazendo outros pontos de vista. Essa situação possibilitou um crescimento individual e coletivo.
- P24EF Sim. O grupo de professores conseguiu trabalhar de forma colaborativa, sendo leal com todos do grupo.
- P25EF O envolvimento dos professores nas atividades propostas foi o diferencial na formação continuada. Vale ressaltar também o compromisso, respeito e companheirismo do grupo.
- P27EF Sim, pois houve o diálogo e colaboração, como também, a troca de conhecimento que contribuiu efetivamente na produção das aulas dos vários grupos.
- P28EF Sim. Foram apresentados excelentes trabalhos, esses construídos em grupos, de verdade. Trabalhos bem elaborados e inovadores. Foi interessante ver a participação de todos, na formação colaborativa.

| | |
|-------|--|
| P29EF | Sim. Em alguns momentos houve embates de ideias, mas que foram produtivas para a construção coletiva das atividades que de forma individual seria mais difícil. |
| P30EF | O grupo superou as dificuldades apresentadas pelo trabalho, pela distância e outros, realizando e colaborando com as aulas apresentadas. |
| P31EF | Acredito que a condução das atividades teve como essencial a forma na qual os professores se portavam. De forma colaborativa, as ideias e os trabalhos fluíram, além disso, foram aperfeiçoados através de compartilhamento de ideias. |
| P32EF | Sim, principalmente na troca de ideias, experiências e aceitação de ideias a favor e contrárias para analisar a viabilidade delas. |
| P33EF | Sim. Logo poderia ser melhor trabalhada pelos professores. Mas, por motivos maiores não atingiu o seu objetivo principal. |

FACEBOOK

- O Facebook promoveu uma **interação ativa**?

| NOME | RESPOSTA |
|-------------|--|
| P1EF | A minha participação não foi efetiva, pela falta de tempo, em relação ao uso do Facebook, mas acredito que a ferramenta tem um grande potencial educacional. |
| P03EF | Não possuo Facebook. |
| P05EF | Para mim, sim. Contudo no contexto geral não, pois poucos acessos. |
| P06EF | O Facebook tem como grande influência na formação, pois foi uma ferramenta que ajudou muito na interação e nesse caso a formação foi útil para compartilhar suas experiências e informações. |
| P07EF | Sim. Porém, infelizmente nem sempre tive a oportunidade ver os vídeos ou arquivos. Estou de acordo que o Facebook é uma ferramenta e com mais divulgação os professores poderão se comunicar melhor. |
| P09EF | Não pude perceber essa participação ativa em todos os colegas. Poucos interagiram ou publicaram na página. |
| P10EF | Sim, claro que promoveu, pois noventa por cento foi em grupo, porém, volto ao ponto que o trabalho individualizado faz com que o professor mostre o seu nível de conhecimento. Já que sua atuação na escola é individual. Não desmerecendo o trabalho em grupo como complemento. |
| P11EF | Sim. O uso dessa ferramenta ajuda e contribui que haja uma corrente de transmissão de conhecimentos mais rápidos e flexível e acessível devido à correria do dia a dia. |
| P13EF | Sem a possibilidade para responder, pois não tenho a conta nessa rede social. |
| P15EF | O Facebook deixou a desejar com relação a interação ativa talvez. Pela falta de tempo para contribuições nas redes sociais, ao mesmo passo que contribui através de vídeos e materiais alternativos pertinentes a nossa prática pedagógica. |
| P17EF | Acredito que poderia ter sido melhor aproveitado pelos professores, talvez a falta de tempo, ou até a não obrigatoriedade de se acessar (o que não seria legal). Mas acho válida a sua permanência. |
| P19EF | Acredito que não atendeu de maneira satisfatória, mas acredito na força que o <i>Facebook</i> possui. |
| P20EF | Ele proporciona isso, mas não funcionou com o grupo. |

| | |
|-------|---|
| P23EF | Sim. O fácil acesso foi benéfico durante a formação. |
| P24EF | Não. A desculpa da falta de tempo e a ausência de habilidade prevaleceu. Mas essa deficiência está sendo superada. |
| P25EF | Não. O WhatsApp foi mais interativo. |
| P27EF | Acredito que houve essa interação, mas particularmente não mantive interação ativa nessa rede social. |
| P28EF | Sim. Troca de experiências, vivências compartilhada, aprendizado e ensino num só lugar. |
| P29EF | Pouco, pois poucos se expressaram por ele. |
| P30EF | Não, poucos professores visualizavam e comentavam as publicações. Embora, que essa ferramenta seja importante. |
| P31EF | A rede social promoveu ligações rápidas entre os professores, além de troca de ideias e de experiências de forma eficaz e ágil. |
| P32EF | Foi pouco utilizado pelo grupo. |
| P33EF | Ajudou, mas foi pouco utilizada pelo grupo, poderiam compartilhar melhor suas experiências. |

• Ajudou na **aprendizagem colaborativa**?

| NOME | RESPOSTA |
|-------------|---|
| P1EF | Creio que promoveu ferramentas, mesmo que não utilizadas para a colaboração entre os profissionais. |
| P03EF | Não possuo Facebook. |
| P05EF | Sim. Compartilhamentos de arquivos, vídeos, material de estudo faz a efetivação da aprendizagem e do trabalho colaborativo. |
| P06EF | Sim, pois com essa rede social conseguimos nos comunicar e se relacionar e fazer com que as experiências fosse, de alguma forma, compartilhada. |
| P07EF | Não, pois como já citei a falta de tempo fez somente que observasse alguns vídeos. |
| P09EF | No meu caso, não foi tão relevante. Mas acredito nessa proposta em outro contexto. |
| P10EF | Não como o individual, mas como complemento, sem sombra de dúvidas. |
| P11EF | Sim. Serviu como uma ferramenta fácil que dá para compartilhar os conhecimentos com várias pessoas. Além de maior facilidade de uso no dia a dia. |
| P15EF | Pouco ajudou na aprendizagem colaborativa. Já que o grupo não utilizou a ferramenta para a realização do trabalho colaborativo. |
| P17EF | De certa forma sim. Porém, poderia ser mais explorada. Mas é uma proposta interessante |
| P19EF | Sim, principalmente nos vídeos e disponibilização dos documentos. |
| P20EF | Sim, com o compartilhamento de vídeos, arquivos e etc. |
| P23EF | Sim, os textos, os vídeos serviram para uma relação. |
| P24EF | Sim. É mais um canal interativo que colabora na construção e divulgação de todos os materiais. |
| P25EF | As postagens serviram de base para os trabalhos que seriam apresentados. |
| P27EF | Sim, pois aconteceu a troca de experiências e conhecimento. |
| P28EF | Bastante. A confecção foi realizada pelos grupos de forma ativa e com |

| | |
|-------|--|
| | troca de informações entre os participantes (professores). |
| P29EF | Ajudou, principalmente, na disseminação das aulas práticas. |
| P30EF | Sim. Os vídeos e documentos postados serviram de estudo e complementos para seus trabalhos. |
| P31EF | Ajudou através da troca de ideias, de aulas e de experiências. |
| P32EF | Me ajudou a conseguir estudos e disponibilizados pelo Facebook, mas não cheguei a trabalhar em cooperação para execução da prática pedagógica. |
| P33EF | Ajudou, mas foi pouco utilizada pelo grupo, poderiam compartilhar melhor suas experiências. |

• **Favoreceu o diálogo** sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física?

| | |
|-------|---|
| P1EF | Sim, mesmo com um afastamento da ferramenta em si. |
| P03EF | Não possuo Facebook. |
| P05EF | Sim. |
| P06EF | Sim, pois teve muita interação sobre os diversos assuntos abordados na formação e na relação da teoria com a prática no contexto da escola e suas condições. |
| P07EF | Sim. Os temas apresentados, de acordo com que estamos vendo na formação, foram colocados para facilitar nossa compreensão e assim podemos discutir os encontros de professores. |
| P09EF | Acredito que o material disponibilizado é extremamente valioso. A questão do acessar a rede social que tenha me impedido de aproveitá-los mais. |
| P10EF | O trabalho em equipe eminentemente propõe a colaboração e o diálogo, pois o próprio nome já diz. Entendo que como ajuda ou complemento sim, mas a capacitação individual, ainda é melhor. |
| P11EF | Serviu para um contínuo conhecimento sobre o assunto. |
| P15EF | Em partes favoreceu o diálogo sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física já que o grupo pouco contribuiu na página do Facebook. |
| P17EF | Com certeza, pois as aulas eram disponibilizadas na página, e grandes nomes da área fizeram suas falas para os participantes. |
| P19EF | Favoreceu aqueles que utilizaram a ferramenta, deveria ser mais explorada. |
| P20EF | Acredito que bem menos do que deveria. O grupo já existente de WhatsApp funciona melhor para isso atualmente. |
| P23EF | Sim. |
| P24EF | Parcialmente, sim. Devido a minha ausência e outras limitações no uso das tecnologias. |
| P25EF | No nosso grupo não deu certo. |
| P27EF | Sim, através da interação entre seus participantes. |
| P28EF | Sim. É de grande valia essa relação. Pois a troca é importante para o bom desenvolvimento das tarefas. Sem diálogo, não há construção, como também, junção de ideias. Favoreceu e enriqueceu bastante nos trabalhos, fazendo nascerem trabalhos riquíssimos em todos os aspectos pertinentes para uma Educação Física de qualidade. |
| P29EF | Sim. Houve alguns debates, trocas de ideias, exemplos de aulas. |

| | |
|-------|---|
| P30EF | No caso do grupo não, mas é mais um meio que favorece a troca de experiências em um grupo e que vale a pena apostar na ideia. |
| P31EF | Sim. Pois foi uma ferramenta para debates e troca de informações. |
| P32EF | Não. Foi pouco utilizado pelo grupo. |
| P33EF | Sim. |

ANEXO A – DADOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAUCAIA

1ª CREDE - MARACANAÚ
COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Governo do Estado do Ceará

| ESCOLAS REGULARES | | |
|---------------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| ESCOLA | ED. FÍSICA | QUANTIDADE DE ALUNOS |
| 1. EEFM JOSÉ SARNEY | SIM | 1096 |
| 2. FRANC. ESTRELA TORQUARTO FIRMEZA | SIM | 826 |
| 3. EEFM ELIEZER DE FREITAS GUIMARÃES | SIM | 864 |
| 4. EEFM ROMEU DE CASTRO MENEZES | SIM | 840 |
| 5. EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA | SIM | 836 |
| 6. EEFM DOM ALOÍSIO LORSCHIEDER | SIM | 743 |
| 7. EEFM JOSÉ ALEXANDRE | SIM | 1177 |
| 8. EEFM ÉDSON CORREA | SIM | 1358 |
| 9. EEFM BRANCA CARNEIRO DE MENDONÇA | SIM | 1655 |
| 10. EEFM VICENTE ARRUDA | SIM | 847 |
| 11. COLÉGIO ESTADUAL LICEU DE CAUCAIA | SIM | 1428 |
| 12. EEFM JOSÉ MARIA PONTES DA ROCHA | SIM | 713 |
| 13. EEFM ROTARY CLUB SÃO MIGUEL | SIM | 409 |
| ESCOLAS PROFISSIONAIS | | |
| ESCOLA | ED. FÍSICA | QUANTIDADE DE ALUNOS |
| 14. EEEP PROFESSOR ANTONIO | SIM | 503 |

| | | |
|--|-------------------|-----------------------------|
| VALMIR DA SILVA | | |
| 15.EEEP Prof. ^a MARLY FERREIRA MARTINS | SIM | 383 |
| ESCOLAS INDÍGENAS | | |
| ESCOLA | ED. FÍSICA | QUANTIDADE DE ALUNOS |
| 16.EEFM INDIOS TAPEBAS | SIM | 234 |