



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: um estudo com professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Maridalva Cardoso Maciel

Maridalva Cardoso Maciel

Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: um estudo com professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

UMinho | 2016

abril de 2016



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maridalva Cardoso Maciel

Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: um estudo com professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

e do

Professor Doutor António Camilo T. Nascimento Cunha

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2016

Nome completo: Maridalva Cardoso Maciel

Assinatura: 

Ao meu amado pai Raymundo Ferreira Maciel, (in memoriam), que não teve a oportunidade de ver este trabalho terminado, mas que esteve ao meu lado em todos os momentos.

“Ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer da derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... Antes acreditar que duvidar, o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.”

Cora Coralina

Agradecimentos

A Deus, que tem em suas mãos tudo que tenho e que sou.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pela oportunidade de realizar este sonho.

Aos meus orientadores Prof. Dr. Carlos Manuel Ribeiro da Silva e Prof. Dr. Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha, por terem acreditado que aqui chegaria e pelo incentivo e orientação que fundamentaram esta tese.

Meus reconhecimentos aos professores e professoras da Universidade do Minho que compartilharam seus saberes e experiências.

Ao Dario, meu esposo e companheiro, que sempre incentivou nos momentos de fragilidade, suportou minha ausência e comemorou cada etapa concluída.

Aos meus amados filhos Diego Kauê e Dean Felipe, que acompanharam toda a construção deste trabalho e que através deste exemplo, busquem a realização de seus objetivos.

Aos meus familiares, especialmente à minha irmã Dr^a Marinalva Cardoso Maciel pelo incentivo e contribuições.

A todos os colegas professores que participaram deste estudo, pela disponibilidade e colaboração, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos amigos solidários, que incentivaram e acompanharam este processo de evolução acadêmica.

Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional
Um estudo com professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Resumo

A expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte e o surgimento de novas técnicas e tecnologias no ensino brasileiro fez que a Educação Física e seus profissionais tivessem que se enquadrar nessa nova realidade. Uma das formas de dar resposta é não só por meio de renovadores olhares formativos na graduação dos profissionais, mas também novos olhares para uma formação intemporal - a formação continuada ou a formação ao longo da vida. Foi neste contexto que emergiu a pesquisa, tomando como referência os seguintes questionamentos: Quais as representações (conhecimentos, experiências e ideias) dos professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RN sobre formação continuada e a sua relação com o desenvolvimento das ações pedagógicas propostas pela PTDEM (Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio) da disciplina Educação Física? Buscamos através desse trabalho conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN, averiguar qual o papel da formação continuada na sua vida profissional, perceber se os professores necessitam deste processo ou têm acesso a ele, investigar se a PTDEM atende às necessidades dos professores e verificar se os professores sentem-se aptos para desenvolver as atividades propostas. Este estudo inscreve-se nos paradigmas da investigação qualitativa e quantitativa, utilizando como estratégia de pesquisa um estudo de caso, no qual utilizamos como instrumentos para a recolha dos dados, entrevistas, questionários e análise do documento PTDEM. Os resultados obtidos, que responderam à questão principal que guiou este estudo de caso, comprovam de maneira transparente e segura que tanto para o melhor desenvolvimento profissional quanto para as ações pedagógicas sugeridas no documento institucional PTDEM, os professores de Educação Física do IFRN necessitam de processos de Formação Continuada específica da disciplina, o que vai refletir na melhoria da qualidade de ensino do IFRN e, conseqüentemente, em melhor aproveitamento e qualidade de vida dos alunos dos cursos técnicos integrados do ensino médio. As informações recolhidas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, visando posteriormente à construção de contributos que ajudem a manter o professor de Educação Física transformador, educador, reflexivo, técnico, ético e investigador, bem como atualizado e sempre em busca de aprimoramento, levando em consideração os recursos disponíveis, o aluno e suas necessidades e características, proporcionando o desenvolvimento de suas atividades norteado por princípios que potencializem o rendimento escolar e promovam uma educação para a cidadania.

Continuing Training and Professional Development
A study with Physical Education teachers of the Federal Institute of Education, Science and
Technology of Rio Grande do Norte (IFRN))

Abstract

The expansion of the Federal Network of Technological Education of Rio Grande do Norte and the emergence of new techniques and technologies in the Brazilian educational system has meant that the discipline of Physical Education and its professionals have had to adapt to this new reality. One of the ways of responding to this is not only through reforming formative looks at the graduation of the professionals, but also through new looks at timeless training – the continuing training or lifelong training. It was against this background that the research emerged, taking the following question as a reference: What are the representations (knowledges, experiences and ideas) of the Physical Education teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte about continuing training and its relation with the development of the pedagogical actions proposed by the Work Proposal for Middle-School Disciplines (PTDEM – Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio) for the discipline of Physical Education? Through this work, we sought to gain an insight into the pedagogical practices of the Physical Education teachers of the IFRN, to ascertain the role of continuing training in their professional life, to determine if the teachers have a need for this process or have access to it, to investigate if the PTDEM addresses the needs of the teachers and to verify if the teachers feel prepared to develop the proposed activities. This study is set within the paradigms of qualitative and quantitative investigation, using a case study as research strategy, in which the instruments used for the collection of data were interviews, questionnaires and the analysis of the PTDEM document. The results obtained, which answered to the main question that guided this case study, prove in a transparent and safe manner that for the better professional development as well as for the pedagogical actions suggested in the institutional PTDEM document, the Physical Education teachers of the IFRN need specific continuing training processes of the discipline, which will be reflected in the improvement of the teaching quality of the IFRN and, consequently, in better academic achievement and quality of life of the students of the middle-school integrated technical courses. The information collected was subjected to a content analysis, with the aim of building contributions that will help to maintain the Physical Education teacher as a transformative, educative, reflective, technical, ethical and investigative agent, continuously up-to-date and in search of refinement, taking into consideration the available resources and the student and his/her needs and characteristics, favouring the development of his/her activities, guided by principles that maximize school performance and promote citizenship education.

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Introdução	19
1.1 Contextualização da pesquisa	21
1.1.1 Perceber o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – o sentido da história.....	21
1.1.2 A necessidade de formação de professores	24
Parte I - Revisão da literatura	
Capítulo I – A profissão professor	31
1.1 Introdução	33
1.2 Formação inicial e formação continuada.....	33
1.2.1 Formação inicial.....	33
1.2.2 A formação continuada	43
1.3 Desenvolvimento profissional	51
Capítulo II – Sobre o currículo escolar	59
2.1 Introdução	61
2.2 O conceito de currículo	61
2.3 Currículo como referência das ações pedagógicas	65
2.4 Currículo escolar na história do Brasil	71
Capítulo III – Acerca da disciplina Educação Física	79
3.1 Introdução	81
3.2 A Educação Física inserida na história da educação no Brasil	81
3.3 Percurso da disciplina de Educação Física integrada na história do IFRN	94
3.4 Formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.....	96
3.4.1 Formação inicial de professores de Educação Física	96
3.4.2 Formação continuada de professores de Educação Física	102
3.4.3 Teoria e prática na Educação Física.....	111
3.5 Abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil	114
3.6 Inclusão e exclusão nas aulas de Educação Física	123
Parte II - Organização e planificação do estudo	
Capítulo IV – Caminhos paradigmáticos e contextuais	131
4.1 Introdução	133
4.2 Enquadramento paradigmático da pesquisa	133
4.3 Estudo de caso	134

4.4	Os Caminhos de abordagem na recolha e interpretação dos dados.....	136
4.4.1	Abordagem qualitativa.....	136
4.4.2	Abordagem quantitativa.....	138
4.4.3	Abordagem quantitativo-qualitativa - mista	139
4.5	Contexto regional da instituição.....	141
4.6	Cenário da pesquisa	141
4.7	A pesquisa.....	142
4.8	Estrutura metodológica da investigação.....	143
Capítulo V – Objeto de estudo		145
5.1	Introdução	147
5.2	O problema	147
5.3	Objetivo principal	148
5.4	Objetivos específicos.....	148
5.5	Questões de estudo	149
Capítulo VI – Metodologia da investigação – Amostra, instrumentos e procedimentos.....		151
6.1	Introdução	153
6.2	Descrição da amostra	153
6.2.1	Caracterização do corpo docente.....	153
6.3	Instrumentos de coleta de dados e procedimentos	155
6.3.1	Análise documental.....	156
6.3.1.1	Análise dos dados da PTDEM da disciplina de Educação Física	156
6.3.2	Questionário	159
6.3.2.1	Análise dos dados dos questionários.....	161
6.3.3	Entrevista.....	164
6.3.3.1	Análise dos dados da entrevista	166
6.4	Análise de conteúdo.....	169
6.5	Validação dos instrumentos questionário e entrevista	170
Parte III - Análise do documento PTDEM: o caso de Educação Física		
Capítulo VII – Análise do documento PTDEM: o caso da Educação Física		175
7.1	Introdução	177
7.2	Entre a concepção teórica e as propostas metodológicas.....	177
7.3	Dos conteúdos à avaliação das aprendizagens	181
Capítulo VIII – Apresentação e interpretação dos dados dos questionários.....		183
8.1	Introdução	185
8.2	Formação inicial em Educação Física	185
8.3	Práticas pedagógicas e a PTDEM	191

8.4 Formação continuada – percepções e necessidades.....	203
Capítulo IX – Apresentação e interpretação dos dados da entrevista.....	213
9.1 Introdução	215
9.2 Alteração das práticas pedagógicas	215
9.3 Contribuição da PTDEM para a melhoria da qualidade do ensino de Educação Física no IFRN.....	217
9.4 Dificuldades no desenvolvimento das ações propostas na PTDEM.....	218
9.5 Percepção sobre os cursos de formação continuada.....	221
9.6 Tipos de formação continuada para o desenvolvimento profissional	223
9.7 Formação continuada – entre a responsabilidade individual e institucional.....	225
Capítulo X – Triangulação dos dados	229
Capítulo XI – Conclusões e recomendações.....	239
Referências.....	247
Anexos.....	259
Anexo 1. Autorização institucional para realização da pesquisa	261
Anexo 2. Declaração de sigilo ético-científico.....	263
Anexo 3. Proposta de trabalho das disciplinas do ensino médio - PTDEM	265
Apêndices.....	291
Apêndice 1. Guião da entrevista	293
Apêndice 2. Categorias e subcategorias da entrevista	295
Apêndice 3. Guião do questionário.....	297
Apêndice 4. Matriz da categorização do questionário	299
Apêndice 5. Categorias e subcategorias do questionário	301
Apêndice 5.1 – Categoria 1- Formação inicial e sua relação com a PTDEM.....	303
Apêndice 5.2 – Categoria 2 – Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM	307
Apêndice 5.3 – Categoria 3 – Formação continuada: percepções e necessidades.....	317

Lista de abreviaturas

IFRN – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
PTDEM – Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
E. F. – Educação Física
FC – Formação Continuada
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Inovador

Lista de figuras

Figura 1: Localização dos Campi do IFRN no Rio Grande do Norte (IFRN. Brasil. 2014).	142
Figura 2: Comentários dos professores sobre sua formação inicial.....	187
Figura 3: ‘Nuvem’, aspectos positivos relevantes na formação inicial dos professores.	190
Figura 4: ‘Nuvem’, aspectos negativos relevantes na formação inicial dos professores.	191
Figura 5: Comentários dos professores sobre suas vivências pedagógicas no IFRN.	194
Figura 6: Prática pedagógica – a opinião dos professores sobre a PTDEM.	197
Figura 7: Opinião dos professores sobre se os objetivos da disciplina são atingidos através das ações pedagógicas sugeridas na PTDEM.....	199
Figura 8: Justificativas dos professores quanto aos problemas relacionados com o desempenho de suas ações pedagógicas.	201
Figura 9: Opinião dos professores sobre a articulação de suas aulas com a Proposta de Trabalho PTDEM.....	203

Lista de gráficos

Gráfico 1: Distribuição do corpo docente por gênero.....	153
Gráfico 2: Distribuição dos docentes por formação.	154
Gráfico 3: Opinião dos professores sobre a sua formação inicial.	188
Gráfico 4: Consideração dos professores sobre a adequação de sua formação inicial para desenvolver os conteúdos propostos pelo PTDEM.....	189
Gráfico 5: Opinião dos professores sobre sua vivência pedagógica no IFRN.....	193
Gráfico 6: Avaliação dos professores sobre a PTDEM.....	196
Gráfico 7: Opinião dos professores se os objetivos da disciplina são atingidos através das ações pedagógicas sugeridas na PTDEM.	198

Gráfico 8: Opinião dos professores sobre os problemas encontrados no desempenho de suas ações pedagógicas.....	200
Gráfico 9: Opinião dos professores sobre a articulação de suas aulas com a Proposta de Trabalho PTDEM.....	202
Gráfico 10: Relevância da Formação Continuada em Educação Física.	206
Gráfico 11: Relevância de Formação Continuada para o desenvolvimento profissional.....	208
Gráfico 12: Necessidade de Formação Continuada.....	209
Gráfico 13: Importância da Formação Continuada.....	211

Lista de quadros

Quadro 1: Categorias e subcategorias da entrevista.....	215
---	-----

Lista de tabela

Tabela 1: Resumo descritivo de características dos docentes.....	155
--	-----

Introdução

1.1 Contextualização da pesquisa

As mudanças resultantes da globalização, os avanços da técnica, da ciência e da tecnologia ocorridos durante as últimas décadas fizeram que o homem tivesse de adquirir novas aprendizagens, novas formas de estar e de entender a vida. A educação, a formação e a intervenção profissional dos professores (de Educação Física), não fugiram a esse desígnio. A função docente, como parte essencial do sistema educacional e com a responsabilidade primordial no processo ensino-aprendizagem em diversos contextos da educação, deve estar preparada para este novo desempenho: as ações pedagógicas multiculturais, heterogêneas e agora técnicas necessitam de nova formação e de outra intervenção.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), reconhecido no estado como referência educacional de qualidade, busca sempre ampliar sua rede de ensino, com o intuito de atender a crescente demanda de alunos que almejam uma educação profissional referenciada. Desde sua fundação até o dia de hoje, passados mais de cem anos, o IFRN necessita sempre ampliar o seu quadro de servidores e, através de concursos, contar com professores qualificados para atuarem em diversos cursos, entre eles o Curso Técnico Integrado de Nível Médio.

1.1.1 Perceber o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – o sentido da história

O estudo do percurso histórico desta importante instituição de ensino, hoje IFRN, busca resgatar histórias ricas em saudosismo, obstáculos e vitórias, que desde a sua fundação, até os dias atuais, foi se transformando, adequando-se e modernizando-se durante as décadas de sua existência. Na época da sua criação, no Brasil, a educação era privilégio de poucos, segundo Pegado (2010, p. 33)

No início do século XX, o então presidente da República Nilo Peçanha expediu o Decreto 7566, de 23 de setembro do ano de 1909, em que se criavam 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais tinham por finalidade admitir alunos, de preferência 'desfavorecidos de fortuna', expressão vigente na época para denominar os miseráveis.

Estas escolas que ofereciam a educação primária e a profissional eram custeadas pelos governos federal e estadual e destinavam-se a atender a população carente, oferecendo uma profissão que garantisse um meio de sobrevivência digna. Qualificavam os jovens filhos dos desfavorecidos das fortunas para o preparo técnico do ofício de sapataria, funilaria, serralheria, marcenaria e alfaiataria, além de desviar os jovens do risco da marginalidade e do ócio.

O surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices marca a origem da Educação Profissional no Brasil, como afirma Meireles (2010, p. 57),

Podemos inferir que a Escola de Aprendizes e Artífices surge como proposta de âmbito social e não econômico, para suprir a demanda desvalida daqueles que naturalmente estavam no cenário político-econômico dominante, mas que necessitavam de uma profissão que ao menos lhes desse as condições de subsistência.

No ano de 1914, a Escola de Aprendizes e Artífices passa a denominar-se Liceu Industrial e, em 1942, recebe o nome de Escola Industrial de Natal e, posteriormente, com a implantação de novos cursos, em 1963, a Escola Industrial de Natal passa a ser chamada de Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte. Ainda no mesmo ano, iniciam as obras de construção da sede da instituição no local onde funciona atualmente. Pegado (2010, p. 36) afirma que “o ensino industrial é reestruturado como grau de 1º ciclo médio”.

Encontramos contribuições importantes de Camelo e Moura (2010, p. 83), que ajudam a conhecer o percurso desta importante instituição e complementam que

pode-se afirmar que, nesse momento, o ensino profissionalizante consolida seu afastamento do modelo de atendimento aos ‘desfavorecidos da sorte’, de caráter eminentemente assistencialista e passa, por meio da interação com a sociedade e com o meio empresarial, a desenhar um modelo que oportunizará a inclusão social e o atendimento às demandas de desenvolvimento econômico.

Posteriormente, as Escolas Industriais do Brasil são transformadas em Escolas Técnicas, porém, como afirma Pegado (2010, p. 38), “Particularmente em relação à Escola do Rio Grande do Norte, a promoção não chega logo. Sua elevação à condição de Escola Técnica só se dará mais tarde, em 1968”. Nesse período, complementa Meireles (2010, p. 69), percebe-se o crescimento da “Educação Técnica com foco industrial no país e, já sob a denominação de Escola Técnica Federal, ocorre a expansão nos recursos produtivos na Instituição sediada no RN, materializada, entre outras ações, na construção de laboratórios específicos às áreas profissionais desenvolvidas”.

Em 1968, a Instituição passa a ser chamada de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), denominação que permaneceu até o ano de 1994, quando passou a oferecer exclusivamente o ensino técnico profissionalizante de 2º grau. Segundo o PPP (2012, p. 25), “Ainda nos anos 90 iniciou a expansão da rede federal de educação profissional do Rio Grande do Norte com a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED- Mossoró)”. Nesse período também é sancionada a lei que transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que tinha entre seus objetivos integrar, em uma única instituição,

os ensinos médio, técnico e tecnológico. O CEFET surgiu com o intuito de fazer uma interligação com o setor produtivo das diferentes economias e adequar as relações com os organismos internacionais de educação e de prestação de serviços. No entanto, segundo Pegado (2010, p. 47), “o decreto que transformaria a ETFRN em CEFET-RN, só é publicado em 18/01/1999”.

Após doze anos de implantação da UNED- Mossoró, o Governo Federal proporcionou um plano de expansão da rede federal, quando foram implantadas as unidades da Zona Norte, Ipanguaçu e de Currais Novos. Seguiram-se vários anos para que o IFRN continuasse seu projeto de expansão, que hoje conta com diversos Campi nos mais importantes municípios do estado.

A utilização de novas tecnologias e a inclusão de especialistas com experiência nas indústrias nas diversas áreas técnicas, com bastante prática no setor produtivo, contribuiu de maneira significativa na formação de mão de obra qualificada. Também era mantido constante aperfeiçoamento através de programas de cooperação técnico-científica, além de intercâmbios entre os CEFETS do Brasil e as escolas profissionalizantes do exterior. Com a expansão e a diversificação de cursos, através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-RN foi transformado em INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do IFRN, que tomou como base o ano de 2011, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é composto atualmente por 19 Campi, localizados em diversos municípios do Estado. O IFRN é uma instituição pública federal, centenária, vinculada ao Ministério da Educação, que tem como função social

promover educação científico-tecnológico-humanística, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão de conhecimentos que hoje compreende para uma direção. (Pegado, 2010, pp. 9-10)

A Instituição oferece Cursos de Qualificação Profissional, Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos de Graduação e Cursos de Pós-graduação. Os Cursos Técnicos de Nível Médio são divididos em Técnico Integrado, Técnico Integrado EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Técnico Subsequente.

O acesso aos Cursos Técnico Integrado do Nível Médio é feito através de processo seletivo aberto ao público detentor do Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental e alunos

transferidos de Cursos Técnicos Integrados similares, geralmente alunos na faixa etária de 14 a 18 anos. Os cursos têm a duração de quatro anos e a sua organização curricular observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto nº 5.154/2004, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Político Pedagógico do IFRN.

O IFRN consolida-se cada vez mais como referência de qualidade de ensino na formação de técnicos de nível médio, contribuindo para que seus alunos componham quadros de grandes empresas locais, nacionais e internacionais.

1.1.2 A necessidade de formação de professores

A procura pelo conhecimento proporciona aos alunos a possibilidade de fazerem parte do processo histórico atual da sociedade em que estão inseridos. A instituição escolar viabiliza a possibilidade de aquisição desses conhecimentos e de construção de novos saberes. No caso que anima esta pesquisa - A Educação Física – vamos constatar que ela se configura como um componente curricular da instituição escolar, tem entre seus objetivos contribuir para a formação integral do indivíduo, através da cultura corporal.

A disciplina Educação Física, que é ministrada nas duas séries iniciais dos Cursos Técnico Integrado de Nível Médio, possui uma carga horária anual de oitenta horas-aula em cada série, e é ministrada por profissionais qualificados e graduados em Educação Física, e tem como referência para o desenvolvimento de suas ações educativas específicas o PTDEM, identificado como Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio, neste caso, o da disciplina Educação Física e o PPP, identificado como Projeto Político Pedagógico, que é o documento que norteia as ações pedagógicas institucionais.

Com o quadro de professores de Educação Física composto atualmente por 40 docentes, graduados em épocas distintas, que na sua formação inicial foram contemplados com componentes curriculares diferenciados, observam-se dificuldades e divergências no desenvolvimento de ações pedagógicas propostas no currículo institucional. São identificados diversos problemas relacionados à formação inicial heterogênea dos docentes acarretando dificuldade de se ajustar a tendências contemporâneas.

Talvez devido a essa diferença na formação acadêmica, os professores atuam de maneira diversificada. Isso requer equilíbrio entre o novo e o antigo no desenvolvimento do projeto curricular da instituição, buscando estabelecer um processo que ajude a escola a evoluir, a se movimentar, a avançar, pois esta instabilidade e insegurança contribui para que a disciplina se mostre de forma irrelevante, monótona e desestimulante para o aluno.

Essa convivência entre o antigo e o moderno gera controvérsias e propõe complexos desafios à política de formação de professores de Educação Física. De um lado, tem-se a urgência de traçar estratégias de capacitação e atualização desses profissionais, do outro lado, a necessidade de se formar pessoal com competência para atuar eficazmente frente às crescentes inovações tecnológicas, o que conduz à exigência de um novo perfil desse profissional.

O IFRN é uma instituição que tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da Educação Tecnológica, para os diversos setores da economia, e consciente de seu papel social, investe na integração de sua função socioeducativa com as necessidades identificadas no contexto social e econômico, e busca o desenvolvimento de um currículo que contemple os saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, este trabalho levanta preocupações contemporâneas sobre o papel e a importância do processo de formação continuada dos professores de Educação Física, em que procuramos conhecer e refletir sobre as necessidades que os professores do IFRN identifiquem como suas, e que necessitem de processos formativos de formação continuada, além de identificar se os professores sentem-se preparados para desenvolver as ações sugeridas no PTDEM de Educação Física, para posteriormente propor as mudanças que podem ocorrer no âmbito da disciplina, de modo que o IFRN e os professores de Educação Física desenvolvam processos de ensino aprendizagem, que proporcionem mudanças significativas em sua atuação pedagógica, norteados por critérios da democracia, da inclusão e da justiça.

Acreditando que o crescimento de uma instituição educacional que promova aprendizagens significativas de seus alunos deriva de projetos focados na construção de saberes, desenvolvimento integral do aluno, além de promover a igualdade de oportunidades, fizemos esta investigação, que é caracterizada como um estudo de caso, em que foi utilizada como instrumentos para a recolha de dados, a análise documental, a entrevista e o questionário.

Trata-se de uma investigação que apresentamos como atores os próprios professores de Educação Física dos cursos técnico integrado de nível médio do IFRN. Os dados recolhidos foram

submetidos a uma análise de conteúdos e os resultados obtidos servirão para nortear as ações pedagógicas que poderão auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas e proporcionar melhor desenvolvimento profissional.

Perceber suas dificuldades em desenvolver estratégias e métodos de acordo com as novas técnicas e tecnologias de ensino, verificar se há necessidade de formação continuada focada para a teoria ou prática, conhecer as formas como os professores utilizam o currículo proposto pela instituição, identificar as dificuldades encontradas pelos docentes frente à realidade apresentada, averiguar se os professores sentem-se seguros e capacitados para a prática letiva e identificar as lacunas deixadas na sua formação profissional é necessário para que busquemos medidas e ações necessárias para melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem que contemple os alunos dos cursos técnicos integrados de nível médio, dos Campi do IFRN.

Para investigar e refletir sobre as ações do professor de Educação Física no processo de desenvolvimento de suas ações pedagógicas, principalmente ao que se refere às suas decisões e práticas curriculares e habilidades, bem como conhecer suas dificuldades frente aos conteúdos teóricos e práticos que são propostos pelo currículo institucional nos propomos em fazer essa investigação que consideramos essencial para melhor desenvolvimento profissional dos referidos professores.

Um dos grandes problemas enfrentados hoje pelas escolas refere-se às práticas escolares que compõem o currículo proposto pela instituição de ensino e a dificuldade dos professores em desenvolver as atividades propostas. O professor, como o elemento transformador e dinamizador, que contribui para a evolução da sociedade de acordo com as mudanças que ocorrem, e tem como grande desafio vencer as dificuldades enfrentadas para assegurar aos alunos uma educação de qualidade, que tenha como objetivo a busca de conhecimentos, habilidades e competências que são essenciais para sua vida, deve estar preparado para superar esse obstáculo.

Atualmente observa-se um crescente interesse no estudo das atitudes e aceitações dos alunos face à disciplina, assim como a identificação das ações do professor diante das diversas transformações por que passa o componente curricular Educação Física, desde a formação acadêmica inicial dos professores até suas ações e atitudes frente ao aluno.

Este trabalho está dividido em três partes principais. A primeira parte – Revisão de Literatura está dividida em três capítulos: A profissão professor, sobre o currículo escolar e sobre a disciplina Educação Física; na segunda parte – Organização e Planificação do Estudo são

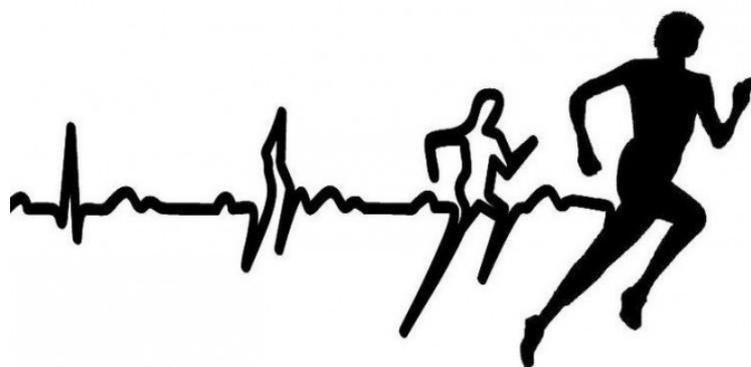
apresentados mais três capítulos: Caminhos paradigmáticos e contextuais, Objeto de Estudo e Metodologia da Investigação e a terceira parte – Apresentação e Interpretação dos Resultados foi dividida em cinco capítulos: Análise do documento PTDEM, Resultados do questionário, Resultados da Entrevista, Triangulação dos dados e Conclusões e recomendações

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA



Capítulo I – A profissão professor



1.1 Introdução

As ações do professor são influenciadas por suas preferências, habilidades e experiências profissionais e através desses fatores são direcionadas suas práticas pedagógicas. Ao refletirmos sobre a necessidade de mudanças na prática educacional da Educação Física e nas suas construções teóricas, visando ao desenvolvimento do Programa de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), especificamente de Educação Física, e com o propósito de proporcionar ao aluno uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais inclusiva, procuraremos nesse estudo conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores, assim como suas dificuldades e anseios relacionados ao seu desempenho ao desenvolver as atividades propostas no PTDEM institucional. Neste capítulo, destacamos os processos pelos quais o professor é preparado para a ação docente, sua formação inicial, os processos de formação continuada e a sua evolução no decorrer da vida profissional.

1.2 Formação inicial e formação continuada

O estudo do percurso profissional do professor permite verificar a construção de sua identidade profissional. Traçar a sua trajetória durante a docência e investigar suas práticas pedagógicas, por conseguinte, permite perceber os vários aspectos que interferem nas suas ações pedagógicas. O desempenho de uma prática pedagógica consciente e de qualidade ocorre por meio de vários fatores, tais como a formação inicial, a formação continuada e a superação dos obstáculos que surgem na vida escolar. Este capítulo trata da iniciação do professor na docência, desde seus primeiros momentos na escola, como ele começa a construção da sua prática pedagógica, e o seu desenvolvimento durante o período em que exerce a função docente.

1.2.1 Formação inicial

A transição que ocorre naturalmente entre as fases da vida adolescente para adulta exige uma formação profissional que prepare o indivíduo para o exercício de funções com competência. Essa formação profissional o ajudará a refletir sobre as transformações e potencialidades da profissão almejada e assimilá-las. Vislumbrando a necessidade da profissionalização do indivíduo, Romanowski (2007, p. 39) assegura que “A profissionalização é um processo permanente de construção e não se restringe à aquisição, é uma conduta”. A esse respeito Camilo Cunha (2008, p.35) refere que desse modo

a formação pode e deve fomentar o processo de auto e hétero-desenvolvimento do indivíduo, abrindo novos caminhos, estabelecendo novos objetivos, proporcionando condições de

desenvolvimento pessoal e profissional, baseados em estratégias que possibilitem uma maior capacidade de adaptação e modos de equilíbrio superiores.

Mais do que em qualquer outra época, as transformações sociais, políticas, econômicas, educacionais e tecnológicas que vêm ocorrendo no mundo atual jamais aconteceram de maneira tão incisiva, rápida, intensa e desnorteante, exigindo constantes mudanças e adequações, principalmente na educação geral, como já foi enfatizado por Paro (1983, p. 73)

Em termos de educação geral, as profissões de nível superior exigem, via de regra, conhecimentos bastante amplos e habilidades para manipular ideias e princípios básicos e para aplicá-los em situações novas. Parte desses conhecimentos e habilidades o aluno deve ter adquirido durante sua vida escolar e extraescolar, antes de ingressar na universidade.

Emerge, portanto, a necessidade de uma sólida educação geral, que deve ser ofertada em cursos de graduação, para que, posteriormente, sirva não só como uma ocupação, mas também para um melhor desempenho profissional, principalmente dos profissionais da educação. Por sua real importância e exigência para a capacitação de profissionais de todas as profissões, a formação de professores é constantemente objeto de estudo. Julgamos oportuno destacar aqui a explicação de Alonso (1998, p. 208) quando refere que

desempenhando os professores um papel central na melhoria da educação escolar para a qual contribui substancialmente o seu desenvolvimento profissional, a organização de um currículo de formação que fundamente, oriente e articule os processos formativos tendentes a melhorar a consciência e a competência docentes, reveste uma importância fundamental na teoria e na prática da formação de professores.

Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores (2002, p. 56) determina que a intenção primordial deva possibilitar o progresso do professor de uma maneira integral, com a certeza de que “Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores e na organização institucional”, o que comprova na corroboração de Sacristán (1995, p. 67) quando afirma que a educação é desse modo, matéria de importantes diálogos, visando à construção de “crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta divergência nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a acção dos professores”.

O IFRN é uma instituição constituída por 40 professores de Educação Física, que atuam em diferentes Campi, localizados em vários municípios. Esses profissionais atendem os alunos dos cursos técnicos integrados do ensino médio, através de duas aulas semanais obrigatórias, além de

atividades extracurriculares. É reconhecido o esforço individual dos professores em se manterem atualizados, o que pode ser justificado tanto pelo desejo de aprender mais, como pela fragilidade do domínio de conteúdos específicos da disciplina. Sobre esse assunto, Nono (2011, p. 63) deixa claro que "Esse domínio, sem dúvida, não é de responsabilidade exclusiva dos cursos de formação, devendo, na verdade, ser adquirido pela futura professora ao longo de sua trajetória escolar".

Portanto, como se pode constatar, é reconhecida a importância e a necessidade do desenvolvimento de programas coletivos de atualizações, objetivando melhor desempenho nas ações educativas, o que envolve diretamente o professor como foco principal dessas ações, o que refletirá em melhoria da educação ofertada. Como consta nos Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 55), que se referem a importância desses profissionais “na constituição da subjetividade de seus alunos como pessoas e como cidadãos. Por isso, precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com os quais eles e seus alunos estão envolvidos”.

A formação do professor apresenta-se como foco de atenção de estudos e de pesquisas nas últimas décadas, colocando em evidência a formação inicial e continuada deste profissional. Sobre este assunto, Camilo Cunha (2008, p. 57) deixa evidente que esse profissional “promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente”. Diante dessas considerações vale ressaltar a opinião de Nóvoa (1995, p. 29),

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos e na prestação de serviços de qualidade.

Profissões antigas, profissões novas, formação escolar, formação para a vida, formar profissionais das mais diversas profissões, esse é o grande compromisso do professor. Formosinho (2009, p. 95), considera pertinente afirmar que “A formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, mesmo em relação à formação de outros profissionais de serviço. Há especificidades intrínsecas à profissão que se aprende pela vivência da docência”. Sobre esse assunto, Veiga (2008, p. 14) reforça que “Formar professores implica compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social

que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”.

Em seu referencial identificado como Modelo Emergente de Formação, apresentado como referência teórica na formação inicial dos professores, Ramalho et al. (2003, p. 23), propõem que

Assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitem ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

Escolas eficazes, com professores bem preparados, vislumbram novas possibilidades de informação e mais inserção e incentivo no mercado de trabalho, sobre esse assunto, Santos (2006, p. 171) enfatiza que

as discussões hoje, no campo pedagógico, intensificam-se, ampliam-se e aprofundam-se, mostrando como a atividade de ensino é complexa e, sobretudo, como ela exige estudos, pesquisas e atualização contínua por parte dos que atuam nesse campo, na valorização e no desenvolvimento e produção de um amplo saber sobre o ensino, os (as) professores (as) terão mais possibilidades de se identificarem com o magistério, desde que a isso correspondam também políticas públicas de estímulo salarial e profissional.

Em comentário a essa questão, Azevedo et al. (2011, p. 203) apontam que, neste contexto, a formação profissional é considerada como “o plano de estudos de toda a carreira docente, pilar fundamental para os professores responderem às necessidades do ensino. Para tanto, as instâncias de formação docente disponibilizam ferramentas teóricas e práticas para transpor essa complexa tarefa da formação inicial”. Preocupando-se com esse assunto, Diniz-Pereira (2006, p. 51) contribui afirmando que

Essas modificações na concepção da formação de professores parecem refletir diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola ao longo dos anos, de meros transmissores de conhecimentos, neutro, preocupado com seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, comprometido com a transformação social das camadas populares. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingênua e ideológica, privilegia-se, na década atual, a visão do professor como profissional reflexivo, que pensa-na-ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

O desempenho da docência exige do profissional formação adequada, dedicação, responsabilidade e compromisso, além de liberdade para desenvolver suas competências e habilidades, respeitando as especificidades do aluno, da escola e da sociedade, desenvolvendo sua maneira própria de educar de acordo com sua personalidade. Romanowski (2007, p. 17), complementa “Uma das características fundamentais da profissão docente é acreditar na educabilidade de seus alunos. A maioria dos professores considera muito importante gostar do que

faz, ou seja, além do conhecimento, essa profissão envolve sentimento”. Pacheco (1995a, p.39) segue afirmando

Aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Neste continuum há uma descontinuidade, significativamente notada na passagem de aluno a professor, pois são diferentes quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta.

Observa-se que infelizmente o olhar para o professor atual é repleto de insignificância, mesmo sabendo que profissionais das mais diversas profissões tiveram de alguma maneira de entrar em uma escola, sentar em uma cadeira e ouvir os ensinamentos do professor, em busca de uma formação e educação, assim como, muitas vezes o próprio professor não percebe ou não acredita no seu valor para a transformação da Humanidade através do ensino, como Day (2004, p. 51) refere em sua obra “O ensino é uma atividade moral, no sentido em que é realizado para o benefício da Humanidade, mas, muitas vezes, os professores podem não se dar conta da influência que exercem nos seus alunos”.

A sociedade atual, composta por um alto percentual de jovens, ávidos por conhecimentos e que almejam a realização de seus objetivos futuros, e procuram na educação, na escola e nos professores a escada que os conduzirá à concretização de seus projetos de vida. Através dos estudos os jovens almejam garantir um futuro melhor, como refere Nono (2011, p.46) “Trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitirão participar da vida social e produtiva, e aprendizagem que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e da diversidade das situações atuais”. Ressalta-se então a importância do professor na vida dos jovens, como evidencia Camilo Cunha (2008, p. 38)

Em bom rigor, os professores são elementos importantes no desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Espera-se daqueles o exercício das suas funções de formador, transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de refletir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo, cuja característica primeira será a sua mutação constante.

O professor é considerado peça primordial na formação do jovem, da família e da sociedade. É na escola que são transmitidos os conhecimentos, princípios e valores que formam o alicerce da sociedade. Azevedo et al. (2011, p. 204) sentenciam

Consideramos que é através da ação sistemática e contínua que a intervenção educativa exerce sobre os seus educandos que o professor desfruta de situação privilegiada no contexto das ações que procuram influenciar os comportamentos, podendo tanto estar compactuando com interesses da manutenção do status quo, como ser agente de transformação e renovação

das ideologias dominantes.

Após a conclusão da sua graduação, o professor, como qualquer outro profissional, inicia seu desenvolvimento profissional, geralmente com pouca experiência, insegurança, dúvidas, mas em busca de eficácia e competências, como acrescenta Nono (2011, p. 19)

É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto o que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem proporcionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadoras sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.

Como bem evidencia Penin (2009, p. 24), “Quando escolhe uma profissão ou é levada a entrar nela, a pessoa também define seu modo de vida”. Fato que, a maioria das pessoas não vive a mudar de profissão no decorrer da vida. Às vezes, nem é por escolha pessoal e sim por uma questão de necessidade ou de oportunidade para exercer tal profissão, mas de fato, ao assumir como profissional em qualquer área passa-se a viver de modo adequado a essa profissão. No que diz respeito ao ingresso do professor na docência, Esteve (1995, p. 109), diz que

o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação; sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho.

Nesse contexto, muitos professores vivem em constante conflito, seja devido à precariedade de recursos materiais, desinteresse e dificuldades dos alunos, ou pelo fato de se sentirem despreparados em decorrência de sua formação inicial não ter sido satisfatória, interferindo em suas perspectivas profissionais relacionadas ao seu desempenho perante as propostas curriculares. Pacheco (1995a, p. 42) assegura que “A individualização do aprender a ensinar explica-se ainda por um processo pessoal, pouco problemático, identificando-se a acto de ensino mais como uma questão de personalidade, com a valorização da vocação e intuição, que propriamente como uma questão de treino”.

Atualmente a formação de professores passa por importantes transformações. Com a globalização vieram à tona os problemas econômicos, sociais e políticos, voltando o foco de atenção para a formação dos profissionais que são responsáveis por esses setores. Segundo Romanowski (2007, p. 139)

A formação exige, para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, que seja evolutivo e continuado, bem

como a valorização dos aspectos contextuais e históricos, quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.

Consta nos Referenciais para a Formação de Professores (1999, p. 68), que a agregação “de conhecimentos, atitudes, valores de que se apropriam os futuros professores constitui a competência com que eles iniciam sua carreira e também a base sobre a qual construirão e reconstruirão seus conhecimentos no decorrer do exercício da profissão”. Começam então os questionamentos sobre a preparação desses profissionais para o mercado de trabalho, colocando os sistemas educativos sob severas críticas. Perrenoud (1999, pp. 5-21) em artigo publicado, destaca que

Então é muito importante saber por que a universidade quer formar professores. Se é por razões claramente ligadas a sua identidade e articulada à construção de saberes e se ela está disposta a conceber os percursos de formação profissional superando seus hábitos e tradições didáticas, então certamente ela é o lugar apropriado.

Por meio das reformas nos sistemas de formação de professores, surge a expectativa de, através da educação, preparar profissionais capazes de atender uma sociedade cada dia mais globalizada, competitiva e que busca sempre mais conhecimentos, como refere Romanowski (2007, p. 27) “A precariedade da formação inicial é reforçada por outra característica: a necessidade de programas de formação continuada, para proporcionar uma melhoria a esses profissionais”. Ramalho et al. (2003, p. 137) reforçam que “Essa formação deve proporcionar a possibilidade de participar, de forma criativa, das situações diversas da profissão e estabelecer a inter-relação entre duas formações, a inicial e a continuada, numa compreensão dessa articulação no desenvolvimento profissional” e L. Silva (2007, p. 265), complementa “Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares da formação de professores trazem como elemento inovador o componente curricular denominado Prática Profissional, entendido como forma de aproximar os estudantes da realidade com a qual irão atuar”.

Atualmente, o professor deve ser versátil, diferente e atualizado, capaz de liderar e contornar situações adversas que surgem durante o exercício da docência. Para isso precisa receber uma boa e constante formação, o que será decisivo para o seu desempenho na docência, como afirma Camilo Cunha (2008, p. 52),

A aprendizagem da profissão docente e o desenvolvimento do professor são, como já tivemos a oportunidade de referir, uma problemática complexa que se realiza durante toda a vida profissional, começando antes mesmo da entrada para um curso de preparação formal (formação numa instituição), envolvendo contextos organizacionais, temporais, profissionais,

personais, sociais e históricos. Esta dinâmica influenciará as concepções sobre a identidade profissional e terá repercussões no ser e no tornar-se professor.

A formação de docentes exige constantes atualizações, de acordo com o momento vivido pela sociedade, caso contrário passa a fazer parte de um quadro estagnado. Sobre esse assunto, conferimos nos Referenciais Para a Formação de Professores (1999, p. 69) que “Para superar esse quadro, o processo de formação inicial de professores requer uma organização curricular e institucional capaz de estabelecer uma ligação visceral entre a escola de formação e o sistema de ensino, constituindo um campo de atuação comum, compartilhado”. Segundo Romanowski (2007, p. 147)

Os elementos fundamentais na produção do saber docente incluem a verificação do compromisso e da responsabilidade pública dos processos educativos; não reduzir o processo de ensino aos aspectos exclusivamente individuais e ao espaço da sala de aula; não limitar o processo de formação continuada e treinamento de habilidades dos professores.

Segundo Lima (2005, p. 26), é primordial perceber “como os professores vivem a docência em diferentes situações da vida profissional”. Através desse entendimento e conhecimento é possível detectar possíveis problemas e dificuldades de ordem social, ética, profissional e científica que muitas vezes interferem de maneira negativa no desempenho de suas ações pedagógicas.

No Brasil, o processo de formação dos professores varia de acordo com o momento político, histórico e social e somente entrou em evidência a partir da década de 80, época de grandes transformações sociais, em que a escola rompeu com o pensamento tecnicista que vigorou durante os vinte anos de ditadura. Nesse período iniciam-se as discussões acerca da formação do educador, pois se entendeu que esse profissional, para participar do processo de transformação da escola e posteriormente da sociedade, precisava estar a par de sua realidade. Para Libâneo (1994, p. 27), “A formação profissional, é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

As entidades formadoras dos profissionais docentes devem buscar maneiras e técnicas eficazes de mudanças adequadas, mantendo no seu quadro de formadores de professores, profissionais competentes, incentivadores da pesquisa, que busquem sempre ultrapassar entraves pertinentes à formação profissional dessa classe profissional. Na opinião de Nóvoa (1995, p. 26) “A formação de professores é, provavelmente

a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas

profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais” e em modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

No cenário brasileiro, houve um período que favorecia a desigualdade e a exclusão social, proporcionando educação de qualidade apenas para poucos favorecidos, pertencentes às classes dominantes das sociedades marcadas pelas influências capitalistas, ao contrário das classes desfavorecidas, que não viam oportunidade de adquirir uma melhor educação. Então, foi a partir da década de 80 que se iniciou uma discreta mudança no cenário da formação de professores. Ocorreu nessa época a abertura política do país, com a mudança de pensamento tecnicista que vigorou durante o período da ditadura militar.

A educação brasileira passa, então, por grandes transformações, evidenciando-se a discussão acerca da formação do professor, buscando uma transformação da escola, do aluno e posteriormente da sociedade. Ainda sobre essa retrospectiva, Kronbauer e Simionato (2008, p. 6) contribuem afirmando que

Na década de 70, as discussões sobre a formação do professor pautavam-se no paradigma da racionalidade técnica. Já na década de 80, propunha-se que o professor fosse um transformador da sociedade. Nas últimas décadas, formar um professor pesquisador, reflexivo, consciente da constituição de sua identidade, da docência, tem sido a tônica das discussões.

Lima (2005, p.23), destaca que “Desde a década de 60, do século XX, a formação de professores vem sendo concebida numa perspectiva conhecida pela relação processo/produto, que pressupõe arguir a educação mais pelo viés da funcionalidade do ensino”. Somente na década de 1990, porém, aumentam as críticas sobre as concepções adotadas e surgem novos encaminhamentos. Romanowski (2007, p. 20) afirma, no entanto, que “Os professores, desde a década de 1970, realizam movimentos para serem reconhecidos como categoria profissional, com formação e especificidade de trabalho própria, com reconhecimento social e político. No entanto ainda não conquistaram um estatuto profissional reconhecido socialmente”.

Entretanto, apesar das mudanças nas instituições formadoras de professores, percebe-se ainda na década de 80, a prática pedagógica conteudista, que não favorece a formação de profissionais reflexivos. Ramalho et al. (2003, p. 89) reforçam que

As novas exigências que vêm sendo apresentadas pelas atuais políticas educacionais, tidas como a Educação para o Século XXI, e os questionamentos em torno da formação do

professorado, obrigam-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos de formação inicial e continuada, em novos espaços e tempos.

A formação inicial do professor é uma tarefa árdua e complexa, pois requer da entidade formadora, inovação, atualização e competência para desenvolver as habilidades específicas inerentes da profissão, além de ajudar a construir o modo pessoal e profissional do docente atuar, como afirma Imbernón (2009, p. 35)

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem.

A realidade da educação brasileira reflete um país marcado pelas diferenças sociais, resultando em crise no cotidiano escolar, com alunos e professores despreparados e desinteressados. Neste cenário, são evidentes os dilemas que os professores enfrentam no desenvolvimento do currículo escolar, o que pode ser reflexo da sua formação docente. Romanowski (2007, p. 27) constata que “Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização para superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantêm a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de reprovação e evasão”, compactuando, Veiga (2006, p. 69) descreve

a qualificação do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas.

Atualmente, o governo brasileiro, com suas provas nacionais para aferir o desempenho dos alunos e das instituições educacionais, estabelece índices e tabelas de classificação, apresentando os resultados na mídia, colocando em discussão o desempenho dos professores e dos alunos, muitas vezes sem levar em consideração os fatores que levam ao resultado positivo ou negativo. Entendemos que os professores devem primeiramente ser investigados sobre as reais necessidades para que desenvolvam com competência suas atividades docentes, como diz Romanowski (2007, p. 19) “Quanto mais normas, regras e atividades forem impostas aos grupos e aos sujeitos, por exigências externas a eles, menor é o grau de autonomia e maior é o processo de controle”.

Esses quadros de reforma apresentados pelo governo, que almejam os melhores índices, alteram radicalmente a rotina dos professores, que agora têm como objetivo colocar a sua escola e

seus alunos nos melhores lugares da classificação, deixando de lado alguns conhecimentos e experiências essenciais para a vida. Vale ressaltar o que Romanowski (2007, p. 36) aponta “Soma-se a essas novas exigências do trabalho a necessidade de reestruturação da profissionalização do professor nas atuais políticas educacionais, que passaram a exigir maior titulação, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, como também participação em programas de formação continuada”. Camilo Cunha (2008, p. 60), complementa, “A explosão de conhecimentos, as mudanças sociais e escolares, normalmente, com a expansão da escolarização a um número cada vez maior de indivíduos, alteraram significativamente as funções do professor na sociedade e na instituição educativa”.

1.2.2 A formação continuada

Com a necessidade de aprimoramento e de capacitação do profissional docente, a formação continuada apresenta-se como uma exigência relevante para enaltecer o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade do ensino escolar, e tende a apresentar e a caracterizar os saberes necessários para o desempenho qualitativo ao longo da vida docente.

Independentemente do tempo de atuação na docência e dos resultados obtidos por seus alunos, o professor precisa aprofundar seus conhecimentos continuamente, deve ter espírito investigativo, estar sempre aberto às mudanças e às inovações. Neste contexto, Camilo Cunha (2008, p. 84), faz crer que

O ensino está condenado ao retrocesso caso não seja acompanhado de um processo profissional, bem como se não houver uma evolução no que respeita à própria forma de como se ensina. A competência não é necessariamente proporcional aos anos de prática, nem o melhoramento do ensino se processa de forma automática.

Atualmente, os professores são solicitados para atuar de maneira diversificada e devem possuir uma grande variedade opcional de estratégias que são desenvolvidas de acordo com as exigências e as necessidades do contexto escolar. Na procura de melhores resultados nos mais diversos aspectos das ações pedagógicas, são implantadas diferentes reformas administrativas e técnicas, exigindo dos professores mais conhecimentos e experiências, entretanto, Day (2004, p. 182) alerta que “As reformas terão mais possibilidade de serem implementadas com sucesso se o conhecimento e as destrezas dos professores forem melhorados”. Diante desse quadro, Camilo Cunha (2008. P. 64) evidencia que

As funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao

conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autônomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional.

Durante a docência, o professor, através da reflexão, avalia seu próprio ensino, suas ações, suas dificuldades e desejos, pois, muitas vezes cabe a ele atuar como profissional de outras profissões, como assistente social, psicólogo, profissional da saúde ou outros, dele é exigido assumir essas tarefas e responsabilidades que estão além da sua prática docente. Ramalho et al. (2003, p. 66) afirmam que

Os professores devem ter convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo.

A formação do professor deve, portanto, ser continuamente adaptada às exigências do contexto em que a instituição escolar está inserida, pois saberes e conhecimentos da atualidade são rapidamente alterados, em decorrência do surgimento constante de novos estudos comprovados através da evolução científica e tecnológica. Em virtude do que foi mencionado, Camilo Cunha (2008, p.99) assegura que

podemos dizer que, hoje em dia, no contexto das nossas sociedades, caracterizadas pelas constantes e permanentes mutações (mais quantitativas do que qualitativas), todo professor tem necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de efetuar uma permanente auto avaliação, pois a simples prática do ensino não garante seu melhoramento.

Quanto maior for o repertório de estratégias educativas a seu dispor, melhor é a capacidade do professor em lidar com os problemas que afloram na escola. Em comentário sobre esse assunto Camilo Cunha (2008, p. 74) complementa

Como já tivemos oportunidade de referir, o educador profissional (professor) defronta-se na sua prática pedagógica, com situações complexas, instáveis e únicas, que se definem, entre outros aspectos, pela especificidade dos locais, dos agentes intervenientes e das culturas. Esta diversidade e complexidade exigem do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-se necessariamente, um novo conceito de professor – o professor reflexivo.

As políticas de formação de docentes necessitam oferecer uma qualificação compatível com um mundo constantemente transformado, como enfatiza Gatti (2008, pp. 11-12)

Na contemporaneidade, experimentamos um ritmo de diferenciação social, cultural, tecnológica, aparentemente nunca antes experimentado. Mesmo o ambiente natural se transforma pelas mãos dos homens com tal velocidade que se torna difícil tomar consciência do que se passa e avaliar seus impactos no dia a dia. A geração e a circulação da informação no ritmo que se faz e nas formas em que se faz, sem controles e verificação, criam situações imponderáveis.

Face ao que foi exposto, Camilo Cunha (2008, p. 59) deixa claro que “Assim, podemos considerar que hoje, os papéis e as funções dos professores são amplos e complexos, resultado da própria complexidade do sistema social, educativo e escolar”, o que nos leva a acreditar que mais estratégias educacionais e mais conhecimentos proporcionam aos professores mais flexibilidade ao lidar com as rotinas escolares que são bastante versáteis. Feitas essas considerações, Neves e Radino (2004, p. 81) sustentam que “A proposta pedagógica de formação de professores precisa ser construída em processo, e não cabe então normatizá-la ou recomendar prescrições”.

A necessidade da formação continuada dos professores é revelada atualmente através das pesquisas, o que implica responsabilidade das instituições escolares de promoverem ações que favoreçam processos coletivos de reflexões e intervenções na prática pedagógica, transformando o cotidiano e o espaço escolar em condições significativas de formação profissional, proporcionando ações reflexivas e preparando o professor para enfrentar os novos desafios no cotidiano escolar. Diante desse aspecto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (2012, p. 197) refere que

busca-se adesão a programas de formação que favoreça o crescimento do servidor na condição de profissional e de cidadão. Supera-se, assim, o caráter restrito de capacitação e adere-se a um modelo de formação continuada alicerçado a uma perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, questões como identidade e especificidade profissional, identificação de necessidades, consecução dos objetivos institucionais e satisfação pessoal devem ser considerados.

Assim, pode-se considerar que a formação continuada é essencial para melhor desempenho profissional dos professores e que deve atender as necessidades e aspirações profissionais o que conseqüentemente proporcionará melhoria na prática de ensino e na aprendizagem dos alunos. Os Referenciais para Formação de Professores (2002 p. 64) reforçam “A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”. Em busca de mais estratégias educacionais e mais conhecimentos o professor recorre através de cursos, seminários e encontros institucionalizados melhorar o seu repertório de ações pedagógicas a fim de ampliar suas competências interpessoais e profissionais. Essa busca deve ser constante, como afirma Camilo

Cunha (2008, p. 95)

A formação do professor (inicial e contínua) e o ser professor, hoje, são considerados como um processo dinâmico, inacabado, suportado por convicções, por dúvidas, que tendem para uma plataforma de algumas certezas (níveis mais organizados no domínio do saber, do saber-fazer, do saber-ser, do saber compreender, perante uma escola/formação massificada e multicultural).

Através da formação continuada, o professor poderá dispor de recursos e alternativas para enfrentar a realidade que se transforma constantemente, como podemos observar nos Referenciais para a Formação de Professores (1999), que da mesma forma que a formação inicial, a continuada deve assegurar o trabalho adequado aos conteúdos propostos relacionados aos diferentes aspectos do conhecimento e desenvolvimento profissional, e promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitem uma atuação pautada não apenas na prática docente, mas também na condição do professor como membro de uma equipe responsável pelo desenvolvimento das ações educativas escolares. Sobre esse assunto, Marques (1992, p. 196) enfatiza que

Os avanços das ciências e tecnologias, tanto no sentido de expansão de suas fronteiras e reconstrução de seus referenciais teóricos, como no sentido da penetração mais intensa em todos os meandros da vida humana em sociedade, fazem com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação, na continuidade dos tempos exigentes da recorrência da formação profissional em ritmos e formas apropriadas.

As mudanças que ocorrem na sociedade atual exigem que o professor seja capaz de utilizar diversos meios não só de transmitir, mas também de adquirir conhecimentos, e que domine novos métodos e técnicas pedagógicas. Portanto, essa busca deve ser constante, durante toda a vida docente, pois se deve considerar que

Todo docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais. A auto avaliação, formação contínua e especializada, bem canalizada, poderá servir de meio terapêutico no combate da insatisfação profissional, no alívio da rotina, no desencadear de estímulos e no suscitar do entusiasmo. É necessário que o professor pratique, de vez em quando, uma análise retrospectiva sobre a sua atividade profissional, tirando conclusões acerca dos seus erros, fracassos e progressos. Camilo Cunha (2008, p. 85).

O referido autor (2008, p. 134) ainda nesse contexto, complementa, “Deste modo, a formação contínua distingue-se da inicial, anterior à profissionalização, ainda que este seja o seu prolongamento natural. Uma pressupõe a outra e ambas se completam como elementos essenciais do perfil do professor do nosso tempo”. Entretanto, o professor deve estar disponível a aceitar o desafio da mudança constante já que desde sua formação inicial até o final de sua carreira docente,

ele passará por sucessivas experiências, exigindo uma constante aquisição de novos conhecimentos e experiências para adaptar-se às situações do momento. Segundo Libâneo (2004, p. 227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completado por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral, mais ampla, para além do exercício profissional.

O professor, ao conscientizar-se da sua responsabilidade pela formação integral do aluno, percebe também a importância de sua formação ao longo de toda sua vida profissional, pois precisa acompanhar as mudanças cotidianas nos mais diversos aspectos, o que terá influência direta sobre sua prática. Portanto, como consta nos Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 70) “A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais”.

Entretanto, essa mudança muitas vezes não depende somente do professor, envolve uma série de fatores para que sua realização se concretize. Corroboramos com Vieira (2006) quando refere que particularmente, os professores percebem-se diante de impossibilidades ou dificuldades de atualização e o acesso à internet é ainda privilégio de poucos. Geralmente os cursos de formação passam longe das necessidades reais das escolas públicas, limitando as possibilidades de participação do professor, contrapondo com a rede privada, em que encontramos alunos com condições de acesso a bens culturais que ultrapassam as suas, pois possuem melhores condições financeiras. Entre esses dois polos, extremos e contraditórios, situa-se o trabalho do professor, que certamente é atingido por tais fatos.

Os aspectos que permeiam a formação continuada abrangem aqueles relacionados diretamente ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Na opinião de Romanowski (2007, pp. 130-131), o objetivo da formação continuada “é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos didáticos relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância”. A formação continuada como perspectiva de mudança das práticas pedagógicas dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do atual, do diferente, buscando um processo de mudança constante e intervenção da realidade escolar,

é no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço da vivência democrática, orgânico e ao mesmo tempo criativo, consciente e fluido como é a vida, espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências e obviedades, as rotinas e as normas reificadas, onde se aprenda a desconstruir, a desaprender, para novas construções e aprendizagens. (Marques, 1992, p.195)

O processo de formação continuada dos professores poderá contribuir para a resolução de problemas advindos da sala de aula, bem como poderá contribuir para que os docentes avaliem os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o seu trabalho pedagógico e reflitam sobre eles. Cró (1998, p.38) ressalta que “A disponibilidade para a mudança é uma das qualidades exigidas ao educador”, portanto, nesse processo de permanente e contínua formação, o professor, por mais experiente e competente que se assuma, deve sempre buscar mais conhecimentos e habilidades profissionais para lidar com as situações contemporâneas advindas do contexto escolar, como reforça Camilo Cunha (2008) quando diz que a competência profissional não depende proporcionalmente do tempo de atuação do professor, nem a melhoria de suas práticas pedagógicas se processa continuamente, sem intervenção externa.

A formação ao longo da vida é um processo fundamental e essencial para a profissão docente, exigida a partir das transformações sociais, econômicas, tecnológicas e educacionais da atualidade. Neste contexto,

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças”. (Christov, 2007, p. 10)

Portanto, enquanto estiver exercendo suas funções, o processo de formação profissional do professor jamais estará concluído. Segundo Pacheco (1995a), após sucessivas etapas de intensa aprendizagem, concernentes às práticas docentes, do professor é exigido o contínuo aperfeiçoamento profissional, ele jamais deve deixar de buscar conhecimentos, pois sua profissão exige constantes atualizações e adaptações indispensáveis para o bom desempenho de suas funções.

Observa-se, muitas vezes, uma resistência por parte de alguns professores, principalmente os mais antigos, em investir em formação continuada, o que pode ser compreendido pelo fato de que antes o professor era visto como mero reproduzidor das atividades propostas no currículo, o que

não proporcionava aos alunos e ao próprio professor o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, ou seja, o professor entendia que deveria apenas transmitir o que estava prescrito, entretanto, o profissional docente na atualidade, deve apresentar disposição para continuamente adquirir saberes e técnicas para melhorar a eficácia das suas atividades pedagógicas. Segundo Camilo Cunha (2008, p. 193),

As necessidades de formação não são estáticas e eternas, mas acompanham a evolução do indivíduo, das organizações do sistema de valores, das motivações e das representações dos vários atores. É uma perspectiva integral ou parcial na lógica relacional, individual, motivacional, no âmbito psicológico, organizacional, social e fisiológico, aprendendo as formas concretas em que as necessidades existem e agem sobre o homem e este sobre as necessidades. Pressupõe uma dinâmica interativa tendo por fim o equilíbrio do indivíduo e, no caso específico, o equilíbrio formativo na perspectiva pessoal e profissional.

Ações educativas de formação continuada devem propiciar mudanças positivas e atualizadas na forma de pensar e agir dos professores, como diz Christov (2007) os estudos comprovam que os programas de formação continuada para que tenham êxito, devem priorizar a reflexão sobre a prática dos professores participantes do processo, para que as transformações almejadas reflitam de maneira positiva na sala de aula e no crescimento da autonomia profissional dos professores.

Numa sociedade em constante mudança, o professor deve adaptar-se a essa dinâmica exigida, ele deve estar sempre aberto às transformações que ocorrem na escola, na sociedade e na vida das pessoas. Sobre esses propósitos, Camilo Cunha (2008, p. 131) refere “O debate e a necessidade de valorizar a formação contínua nasce pela tomada de consciência das transformações sociais, científicas, econômicas e políticas, como também pela constatação de que os saberes não são eternos”. Sobre essa contínua necessidade de atualizações, Romanowski (2007, p. 138) corrobora

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social para atuar no mundo e mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor para reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos.

A comunidade escolar, composta por alunos cada vez mais heterogêneos, que fazem parte de uma realidade social cada vez mais complexa e individualista, em que a tolerância, a responsabilidade, o respeito e os valores devem ser sempre resgatados, exige do professor recursos e alternativas para enfrentar a realidade que se transforma constantemente, como ressalta Marques

(1992, p. 197)

Faz-se mister, portanto, se dê a formação continuada como obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário, nele devem articular-se a reflexão conjunta e o estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas consequentes.

Embora o professor ainda continue com as funções primordiais de educar, ensinar, formar e orientar, o seu papel na prática se ampliou em função das exigências atuais da sociedade, e ele deve estar consciente disso, como afirma Cró (1998, p.31), “Deve facilitar-se ao educador a tomada de consciência do seu valor profissional, de lhe fornecer meios e instrumentos de ação e uma formação sempre contínua e continuada para além da inicial”. Portanto, a formação continuada ocupa importante espaço por permitir a ligação entre os processos de mudanças almejadas pela escola e a reflexão intencional sobre essas mudanças.

Uma formação contínua que aproxime o professor das reais necessidades constantes e atuais do sistema educativo é primordial, como refere Camilo Cunha (2008, p. 141), “(...) o ato de aprender e de educar é contínuo, situando-se no decorrer da vida interna do indivíduo, daí justificar-se amplamente o estabelecimento de um sistema de formação permanente na contribuição para uma nova educação e cultura”.

As instituições educacionais devem proporcionar aos professores programas de formação continuada, e entre as melhorias esperadas pelos professores estão incluídas a qualificação, a melhoria da prática e a obtenção de mais conhecimentos, porém, algumas dificuldades devem ser superadas, para que seja implantado esse processo de formação, como refere Romanowski (2007, p. 137),

Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podem, ainda, ser citadas discordâncias com o objetivo da formação contínua entre professor e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Como acontece em outros países, no Brasil, a formação permanente ou capacitação deve ser encarada como fundamental para alcançar o sucesso das reformas educativas. Segundo Camilo Cunha (2008, p. 142), “O problema do progresso tecnológico e científico de crescimento

econômico, ideológico e de grande mobilidade de conduta exige adaptações à mudança, sendo natural que a formação contínua responda a esses mesmos problemas e progressos”.

1.3 Desenvolvimento profissional

Desde sua formação inicial, o professor deve iniciar o processo de entendimento e de conscientização da verdadeira realidade da escola e dos alunos, sem idealizar somente experiências positivas. A diversidade e as dificuldades são constantes e o trabalho educativo exige aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências profissionais, que inicia na formação inicial, prolongando-se durante toda a vida profissional. Para Moraes e Medeiros (2007, p. 67) o conceito mais abrangente de desenvolvimento profissional “permite pensar a escola enquanto contexto passível de conceber e procurar percursos de renegociação dos centros de decisão, de forma a contextualizar a realidade escolar para se aprender mais e melhor, numa lógica de procura de eficácia e adequação aos seus públicos”.

As verdadeiras representações sobre as ações educacionais evidenciadas nos cursos de formação inicial devem ser mostradas de acordo com a realidade da sala de aula, caso contrário, o futuro professor poderá ter um impacto negativo ao deparar com a verdadeira realidade. Consta nos Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 68).

Romper com essas representações, colocar o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso, discutir as questões relativas à função social e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial dos que ingressam na profissão.

Ao ingressar na profissão ainda na formação inicial, o professor inicia seu desenvolvimento profissional. É um percurso longo e árduo que exige muita determinação e empenho, visto que inúmeros fatores poderão interferir nesse processo, portanto, o desenvolvimento profissional refere-se aos ganhos de competências que o professor deverá buscar ao longo de sua carreira, como é referido nos Referenciais para a Formação de Professores (2002, p. 141)

a concepção de desenvolvimento profissional refere-se ao processo contínuo que se inicia com a preparação profissional realizada nos cursos de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério, ao longo de toda a carreira com o aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, aliada às ações de formação continuada organizada”.

A oferta de igualdade de conhecimentos e de oportunidades para todos os alunos como medida para melhorar a qualidade da educação, implica um adequado desenvolvimento profissional do professor. Para Darido (2000, p. 168) “O processo permanente de desenvolvimento profissional

a que todos os professores têm direito envolve tanto a formação inicial como a continuada, com o docente já no exercício de suas atividades”, para tal, deve haver articulação entre os diferentes contextos de formação inicial e a continuada, proporcionando ao professor a descoberta do significado de sua vida pessoal e profissional, buscando sua identidade profissional. Nessa perspectiva, é necessário considerar a seguinte opinião de Flores (2000, p. 162)

Uma estratégia de formação promotora do desenvolvimento profissional dos professores implicará a consideração das necessidades reais dos professores; a implementação de práticas de formação que valorizem o seu conhecimento e que possibilitem a sua reconstrução de modo significativo; o incremento de modalidades centradas na análise e investigação da prática e a organização da formação em torno de um projeto formativo, individual e colectivamente partilhado, propiciador de uma maior e melhor compreensão do trabalho decente.

Proporcionar oportunidades ao professor de produzir ensino eficiente a todos os alunos é um dos objetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, quando ressalta que seus servidores precisam entender que necessitam de contínua formação, que é necessário permanente aprendizado e a busca de informação cultural e atualização metodológica, como apresenta no seu Projeto Político Pedagógico (2012, p. 197)

Atender as necessidades formativas dos profissionais da educação requer repensar o campo conceitual dessa política numa perspectiva mais abrangente. Assim, a concepção de formação continuada definida para o Instituto ancora-se no desenvolvimento profissional perspectivado como uma condição indispensável para a aprendizagem permanente do servidor. E objetiva-se contribuir continuamente para o desenvolvimento pessoal, cultural, profissional, político e social dos docentes e dos técnicos administrativos.

Moraes e Medeiros (2007, p. 27) comentam que o desenvolvimento profissional “começa desde que o professor inicia sua carreira e prolonga-se por todo o percurso de sua vida profissional”. Entretanto, o PPP (2012, p. 197) ressalta que “É válido destacar, contudo, que a concepção de desenvolvimento profissional, em suas várias nuances, vai além de cursos de formação continuada”, ou seja, seus servidores que necessitam ou almejam progredir na sua vida profissional, devem buscar também outras formas de o fazer e essa busca pode ser individual ou coletiva.

Nesse âmbito, entendemos a relevância da relação tanto da gestão escolar quanto do professor no que se refere ao desenvolvimento profissional. Essa relação deve ser compactuada, dinâmica e apoiada no objetivo de melhoria das práticas pedagógicas visando ao melhor aproveitamento e à aprendizagem do aluno, como enfatiza Moraes e Medeiros (2007, p. 73)

O propósito central do desenvolvimento profissional dos docentes é possibilitar uma acção

mais abrangente que se traduza em benefícios directos ou indirectos para estes, para o grupo e para a escola. É um processo que ocorre dentro dos mais variados contextos onde os professores trabalham e onde um conjunto de factores intervém na qualidade da aprendizagem profissional.

Nesse caso, Moraes e Medeiros (2007, p. 66) afirmam que se o objetivo é considerar a escola como o local em que o professor se desenvolve profissionalmente, “precisamos identificar as condições do contexto de trabalho que promovem ou dificultam o seu desenvolvimento”, pois, como sabemos, vários fatores influenciam de diversas maneiras o desenvolvimento profissional do professor, possibilitando ou não que ele progrida em sua prática docente. Entre esses fatores podemos destacar o salário, a carga horária a ser cumprida, as condições de trabalho, o quantitativo de alunos por turma, a ausência de formação continuada adequada, etc. Segundo Ramalho (2003, p. 66), “A ideia de que os professores constroem sua profissão ao longo da vida, e da qual participam vários e complexos fatores, confere importância ao conceito de desenvolvimento profissional, como um projeto de Formação Continuada”.

Faz-se necessário que a formação inicial e a formação continuada se complementem e busquem os mesmos objetivos gerais do professor em busca do seu melhor desenvolvimento profissional, conforme ressaltado nos Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 66) que conclui

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contrastantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação.

O desenvolvimento profissional de professores destaca-se como fator determinante e essencial que influencia diretamente na elevação da qualidade dos padrões de ensino nas escolas. Ramalho et al. (2003, p. 67) contribuem afirmando “A compreensão de desenvolvimento profissional do professor refere-se ao seu desenvolvimento na relação com o coletivo da Instituição Educativa, como parte de um projeto maior. Nesse sentido, profissionalismo e profissionalidade são fatores que influenciam esse desenvolvimento”. Em consequência disso, os autores (p. 52) ressaltam que

O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar.

Ao passo que sobre a profissionalidade, parece convincente dizer que os autores (p. 53) deixam claro que “Como estado e processo, a profissionalidade é um conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação”.

A formação inicial seguida da formação continuada dos professores proporciona a sua melhor profissionalização, desenvolvendo suas competências, e contempla os alunos e a sociedade com melhores conhecimentos e educação. Segundo Penin (2009, p. 25)

A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional.

A instituição escolar beneficiada pelos serviços prestados pelo professor deve proporcionar a oportunidades para que eles possam acompanhar as mudanças positivas e delas participar, através da aquisição e do aprofundamento de conhecimentos. Sendo assim, ao optar pela docência, o professor deve ter consciência de que sua vida profissional deverá ser palco de constantes transformações e inquietações como refere Veiga (2008, p. 13)

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Formação inicial e formação continuada não se excluem, nem se separam, precisam estar conectadas para melhor desenvolvimento profissional do professor, portanto, o desenvolvimento profissional é cíclico e dinâmico, como bem concluem Ramalho et al. (2003, p. 66), “O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas”. Nesse sentido, vale ressaltar que Veiga (2008, p. 14) considera que é necessário sublinhar que

outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

São muitos os fatores que interferem no bom desenvolvimento profissional do professor, mas para que tal processo beneficie o aluno, a escola, o professor e a sociedade, deve haver uma cumplicidade entre o profissional envolvido e a instituição escolar, com relação ao interesse e participação de ambos. Convém destacar o que consta nos Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 63) quando deixa claro

Portanto, a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

Diante dessas considerações, Ramalho et al. (2003, p. 86) afirmam que o desenvolvimento profissional é favorável “quando os professores têm a oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam o contexto e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas”.

A profissão docente respeitada e valorizada, em que os professores são favorecidos por uma adequada “aprendizagem profissional, tanto inicial, como a continuada, garantirá a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos e, nesse caso, os professores, que são profissionais transformadores, contribuirão para uma sociedade que valoriza a equidade, a participação e a justiça social”, confirma Sachs (2009, p. 116). Convém ressaltar que prescrevem os Referenciais para a Formação de Professores (2002, p. 62)

o desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando proposta de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas e diferenciadas. Em síntese, favorece uma verdadeira apropriação dos saberes já produzidos pela comunidade educativa para elaborar respostas originais.

Pensamos que o bom desenvolvimento do professor depende da junção de diversos fatores que têm como objetivo principal a melhor aprendizagem do aluno, fatores esses que desde sua formação inicial continuam somando com as experiências da sala de aula, a sua vida pessoal e os processos de formação continuada que são vivenciadas pelo professor no decorrer de sua carreira, nesse caso, “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam suas atividades docentes” (Day, 2001, p. 15).

Assim como os alunos entram e saem formados na escola, o professor também vivencia esse movimento cíclico, embora ele, na maioria das vezes, passe toda sua vida profissional em uma mesma instituição de ensino, onde ele como membro, deve colaborar na sua transformação, pois com a transformação da escola ele se desenvolve profissionalmente através da aquisição de novas competências, de mudanças no currículo, das inovações tecnológicas e das metodologias aplicadas, que são estratégias utilizadas para melhorar o ensino. Segundo Ramalho et al. (2003, p. 87)

o desenvolvimento profissional dos professores pode ser analisado em duas dimensões: uma dimensão social e outra individual, que interagem como uma unidade dialética. A dimensão social diz respeito a novas necessidades formativas que emergem das mudanças e aperfeiçoamento do próprio campo profissional: uma reforma educacional, por exemplo, impõe novas exigências à formação de competências profissionais dos docentes. A dimensão individual, por sua vez, diz respeito à condição do professor como pessoa, com sua história, seu referencial, suas necessidades, seu ritmo próprio de aprendizagem, seu projeto de formação profissional.

Ao falarmos sobre desenvolvimento profissional, pressupomos que o termo está relacionado com a formação continuada, entretanto, convém ressaltar e tornar clara a utilização dessas terminologias. Para alguns autores, as duas terminologias são referidas para expressar um mesmo evento. Porém, para a maioria, representam realidades diferentes. Para Oliveira e Formosinho (2009, p. 225)

A nossa conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo da vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes.

Por lidar com formação e transformação do ser humano, o professor necessita de um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências para tal função, portanto, durante o decurso de sua carreira, espera-se que os professores tenham oportunidade de participar de uma variedade de atividades formais e informais que poderão ser inspiradoras do processo de renovação e aperfeiçoamento de suas ações (Nascimento, 2009). No entanto, convém destacar o que prescreve o Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012, p. 197)

É válido destacar, contudo, que a concepção de desenvolvimento profissional, em suas várias nuances, vai além de curso de formação continuada. Tal concepção está atrelada a um conjunto de fatores capaz de impedir ou possibilitar o progresso do servidor em sua vida profissional, de acordo com o plano de carreira institucional: políticas salariais, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, relações com a sociedade e com a legislação trabalhista, entre outras questões que remetem a lutas e conquistas envolvendo o individual e

o coletivo.

Ramalho et al. (2003) afirmam que a atualização das competências e saberes profissionais são exigências de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente. Nesse contexto, diante das exigências atuais, Oliveira e Formosinho (2009, p. 263) referem que

As tendências actuais da formação contínua, com a sua preocupação de a centrar na escola e nos professores, aproximam claramente as preocupações da formação contínua e as do desenvolvimento profissional. Pretende-se uma formação contínua que seja um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores.

Os autores, ao tornar claras as diferenças entre desenvolvimento profissional e formação continuada complementam (2009, p. 225) que “O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto”. Flores et al. (2009, p. 122) destacam que

uma visão ampla do desenvolvimento profissional evidencia não só a importância de considerar todas as atividades de aprendizagem (individuais e coletivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham.

Busca-se sempre o modelo ideal de desenvolvimento profissional dos professores, porém, este deve visar a contribuição de maneira eficaz, os conhecimentos e competências dos professores e contribuir para a melhor aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, Oliveira e Formosinho (2009, p. 226) deixam claro que

o enfoque do desenvolvimento profissional surge como um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos.

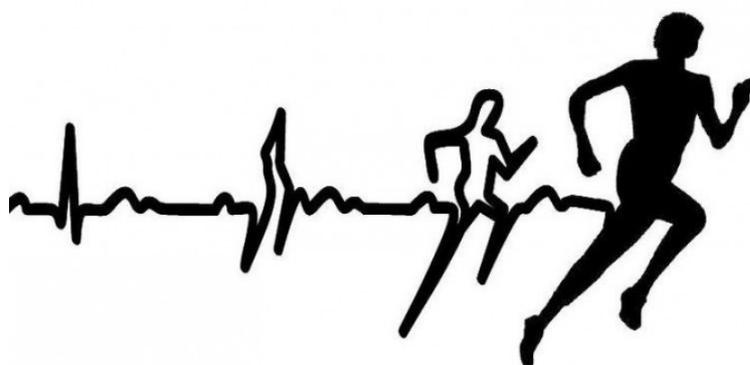
Os objetivos para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física devem refletir as necessidades dos próprios profissionais, visto que a disciplina exige ações pedagógicas específicas. Sacristán (1995, p.67) refere que “A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica e pedagógica”.

É também através de suas práticas diárias, da experiência adquirida ano após ano, durante sua vida docente, que o professor se desenvolve profissionalmente. Buscamos apoio nas palavras de Miranda (2010) que acrescenta o desenvolvimento profissional “apoia-se não só na experiência e no domínio dos conhecimentos sobre o ensino, mas também nas atitudes do professor, nas suas relações com as pessoas, como também nas competências ligadas ao processo pedagógico, entre outras”. Nesse contexto, faz-se importante ressaltar a opinião de Miranda (2010, p. 102) ao complementar que os professores, “necessitarão mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e a sua realização profissional e pessoal”.

Diversos fatores podem gerar tensões e dificuldades, afetando a atuação do professor no desempenho de suas funções, o que reflete no seu desenvolvimento profissional, interferindo sobremaneira no processo de ensino aprendizagem do aluno. Esses fatores nem sempre estão diretamente relacionados com o profissional e sim com outros aspectos inerentes ao processo educativo utilizado. Day (2004, p. 186) apresenta cinco lições “para aqueles que têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento do professor”:

- Qualquer programa compreensivo deve atender aos diferentes eus do professor – o pessoal, o profissional, o prático, na sala de aula e o membro da comunidade escolar.
- O feedback e o apoio sustentado são componentes essenciais no processo da aprendizagem contínua, mas não constante.
- O comprometimento e a disposição em relação à aprendizagem devem ser alimentados no professor enquanto aprendente ao longo da vida.
- A cultura organizacional deve apoiar as relações colegiais.
- Fixar metas a longo prazo para os recursos assim como um desenvolvimento a curto prazo, tendo em consideração um portfólio equilibrado das necessidades de aprendizagem.

Capítulo II – Sobre o currículo escolar



2.1 Introdução

A história da educação brasileira nos mostra a origem difícil e paupérrima da escolarização no Brasil. O povo brasileiro teve sua escolarização iniciada em escolas improvisadas, com professores despreparados e ainda sem um direcionamento a ser tomado com relação à sequência da aquisição de aprendizagens e conhecimentos que os alunos devem vivenciar ao longo de sua trajetória na escola. Surge então nas instituições escolares o currículo escolar, propondo conhecimentos, valores, habilidades, técnicas e táticas pensadas como necessárias à melhor educação do aluno. Neste capítulo abordaremos o tema currículo escolar sob diferentes aspectos.

2.2 O conceito de currículo

O estudo da história do currículo busca compreender a origem, a evolução, o emprego e a sua utilização nas atividades educativas, promovendo reflexões, debates e estudos, desde suas raízes até hoje, pois se observa sua relevância no contexto educacional. Nesse sentido, com o avanço neste campo de conhecimento, constata-se a importância da construção do projeto curricular que busque a formulação das intenções educativas pautadas na democracia, na valorização da diversidade cultural, no combate ao racismo e a qualquer tipo de preconceito, garantindo a todos uma base cultural e social comum. Em busca desses objetivos, Pacheco (2005, p. 24) deixa claro que, por conseguinte, “o campo curricular é partilhado por diferentes poderes que vão da macro à micro perspectiva da ação educativa, incluindo as perspectivas curriculares dos professores, dos políticos, dos gestores administrativos, dos alunos, dos pais, enfim, da sociedade em geral”.

Sobre a origem do termo, Pacheco (2005, p. 29) considera importante afirmar que “O termo currículo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”. Porém observa-se atualmente que o conceito de currículo tem sofrido modificações em seu significado e sentido ao longo dos anos. Essas mudanças passam por uma transformação natural que o tem reformulado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projeto de formação geral, no contexto de uma dada instituição escolar, como explica Pacheco (2005).

Através de seu percurso histórico é possível constatar sua evolução apoiada nos fundamentos filosóficos e objetivos pedagógicos que permeiam os conhecimentos apontados como necessários à melhor aprendizagem do aluno, como enfatiza Saviani (2006, p. 25) ao afirmar que “O contexto do seu surgimento é identificado com o da Reforma Protestante, no final do século XVI,

mais especificamente com o Calvinismo”, em que se constata que o Calvinismo pregava que toda criança deveria ser evangelizada através da escolarização. Dessa maneira, Saviani (2006, p. 29) ressalta que o estudo da história do currículo “não se restringe ao levantamento da evolução do termo e de seus diferentes empregos. Ele compreende a análise de questões complexas, desde as ideias sobre o currículo, aos processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação”.

Para promover o crescimento e o desenvolvimento é necessário conhecer e respeitar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, em busca de uma visão da educação, de uma intenção educativa e do conhecimento de como a escola realiza sua parte. Na sua visão, Coll (2006, p. 33) afirma que o currículo é “um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula”.

Com esse entendimento, o Ministério da Educação lança a Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio (2009, p. 14), onde consta

Nesse sentido, as escolas, com seus currículos, devem atender à diversidade de interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos, não lhes impondo unicamente uma anacrônica ‘grade’ de componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados, sem flexibilidade para contextualização em suas realidades, superando um enciclopedismo superficial para uma formação significativa, centrada nas dimensões do trabalho como princípio educativo.

A elaboração de um projeto curricular requer o reconhecimento da importância de sua elaboração, visando tanto o plano institucional quanto o didático. Coll (2006, p.189) complementa afirmando que um bom projeto curricular não é necessariamente o que apresenta “soluções prontas, fechadas e definitivas aos professores, mas aquele que lhes proporciona elementos úteis para que possam elaborar em cada caso as soluções mais adequadas, em função das circunstâncias particulares nas quais exercem sua atividade profissional”.

Concordamos que na elaboração de um currículo diversos fatores devem ser levados em consideração pelos administradores escolares e responsáveis pela sua elaboração, como a realidade dos alunos e dos professores no que diz respeito aos conhecimentos, capacidades e interesses, além da realidade da sociedade em que os alunos estão inseridos e da qual fazem parte. Nesse caso, Pacheco (2000, p. 8) considera que

Nesta multiplicidade de território curricular, a decisão é por vezes contraditória e geradora de resistências devido não só às rotinas escolares, mas também aos castelos ou muralhas que os

intervenientes constroem de uma forma subtil(sutil?). E os obstáculos são ainda maiores quando a administração central assume ao nível do discurso legislativo o processo de desenvolvimento do currículo numa linha de orientações e impõe, ao nível da prática, critérios formais ou informais de prescrição.

O currículo escolar concebido em um determinado contexto histórico sofre suas influências e é caracterizado pelas circunstâncias do momento vivido, pois como se constata, o currículo apresenta orientações pedagógicas e conteúdos sistematizados que indicam as ações que deverão ser desenvolvidas ao longo dos anos escolares, durante determinado período. Em comentário a esse assunto, Azevedo (2009, p. 34) aponta que

Na essência o currículo, a sua função é clarificar as intenções e o plano de ação é servir de projeto que orientará as atividades educativas na/da escola, procurando abarcar as informações sobre o que, quando, como e porquê ensinar e, de forma semelhante, definir o guião de o que, quando, como e porquê avaliar.

O professor não deve deixar de lado sua iniciativa e criatividade e atuar somente como instrumento de execução estabelecido pelo currículo, como sugere Menegolla (2010, p. 48), “Currículo não é, simplesmente, um plano padronizado, onde estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola, como se fosse um manual de instrução para poder acionar uma máquina”. Ele abrange as atividades e experiências do aluno, professores, família e todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, não se restringe a matérias, conteúdos e carga horária.

Portanto, devem-se levar em consideração muitos fatores que podem influenciar de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento do currículo, visto que são realidades, culturas, ambientes e clientela diferentes, pois, “não existe uma perspectiva única que explique totalmente a realidade curricular, pois trata-se de uma prática que produz linguagens contraditórias, resultantes de várias forças de influência” (Pacheco, 2000, p. 9). Tudo deve ser respeitado, como sentenciam Lopes (2004, p. 203), “A ideia de padrão curricular precisa ser questionada, de maneira que se compreenda a escola como espaço da pluralidade de saberes e de racionalidades e não de homogeneidade”.

No Brasil, existe um currículo nacional, apresentado pelo governo, que mostra a direção a ser seguida por todas as escolas públicas e privadas e que, de uma maneira geral, tem conduzido a prática de ensino de muitos professores. Segundo Zotti, (2004, p.04), o conceito de currículo oficial constitui-se na “prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações tais como de conteúdos didáticos e avaliativos”. De acordo com

Saviani (2006, p. 44), “Os currículos dos sistemas nacionais de educação têm seguido, nos últimos tempos, modelos estandardizados de educação de massas, desde a própria concepção de organização curricular, até a inclusão/exclusão de disciplinas, seu valor relativo e respectivos programas”. Em virtude do que foi mencionado, Lopes (2004, p. 203) complementa,

Múltiplas propostas curriculares existem em curso no cotidiano das escolas, influenciadas ou não pelos parâmetros, desenvolvidas ou não em conjunto com as universidades e as secretarias de educação. Essas propostas podem ser estimuladas, socializadas e debatidas mais amplamente, não com a intenção de que sejam modelos para as demais escolas, mas para que se institua um debate sobre propostas curriculares.

Sobre este assunto, Libâneo (2006, p. 346) concluiu que “O currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, das orientações e das diretrizes operacionais previstas nele”. Portanto, se o professor assumir sua responsabilidade com os alunos, com a escola, com a comunidade e com o ensino, buscando através de aulas planejadas o desenvolvimento dos conteúdos de ensino com segurança, estará adquirindo a confiança dos alunos e, conseqüentemente, seu trabalho ganhará mais respeito e valorização.

Com relação aos conteúdos que compõem o currículo escolar, Libâneo (2008, p. 128) afirma que “são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”. Através dos conteúdos de ensino, os alunos têm a oportunidade de assimilar e compreender os conhecimentos necessários para a sua vida, aumentando sua compreensão da realidade e evoluindo culturalmente em busca de sua transformação social. O autor (p. 128) aponta que os conteúdos de ensino “Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social: valores, convicções, atitudes”.

Para Moreira e Macedo (2002, p.12) “o currículo configura assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade”. Cabe ao professor, portanto, participar de sua construção como um projeto integrado de cultura e de formação integral que atenda todos os alunos, como confirma Saviani (2006, p. 43), “O currículo, incluindo o conjunto de matérias de ensino, sua distribuição pelos níveis escolares, seu valor relativo quanto à carga horária e recursos e respectivos programas- é produto de uma seleção realizada no seio da comunidade”.

Segundo Morgado (2009) “o currículo configura como um dos principais instrumentos de produção de identidades pessoais, culturais e sociais”. Atualmente o currículo deixa de ser composto por um conjunto de normas rígidas, passando a desenvolver diversos tipos de experiências educativas, através de um processo flexível, adaptado a cada contexto e de acordo com os recursos disponíveis, as necessidades e as características de cada aluno e região.

2.3 Currículo como referência das ações pedagógicas

O currículo oficial de uma instituição de ensino sinaliza o que ela pretende da educação, da escola, dos alunos, dos professores e da sociedade. Vale ressaltar a importância da investigação sociológica para a elaboração do projeto curricular, pois ela permite contemplar a cultura, conhecimentos, valores, hábitos, normas, etc. que o aluno deve assimilar para tornar-se membro ativo do seu meio. A ação educativa de uma instituição reflete tanto no cotidiano escolar como na sua vida na sociedade.

Em busca da realização de seu projeto de vida, o homem espera encontrar na educação, na escola e no ensino, o caminho mais seguro para atingir seus objetivos, através de professores comprometidos com a educação, pois segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 217),

A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequado a ele são os professores através de suas perspectivas de trabalho pedagógico, dos registros de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos, e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica no interior da escola.

É exatamente na instituição escolar, através do planejamento e das ações educativas, que esses objetivos podem ser alcançados, como afirma Menegolla (2010, p. 22), ao ressaltar a necessidade de “um planejamento que dimensione o processo educativo e reconstrutivo do homem, que vise planejar a ação educativa para que o homem viva o presente, e, ao mesmo tempo, se projete para o futuro, que está cada vez mais próximo”.

A sala de aula é um espaço de interação, conflito cultural e exclusão, é onde impera a diversidade entre os alunos, nesse contexto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.220) deixa claro que o grande desafio é tentar compreender os alunos “na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos,

emoções, comportamentos, projetos de um mundo bastante peculiar”. Morais e Medeiros (2007, p.39) compactuam afirmando “estas situações poderão permitir que os estudantes testem e avaliem seu comportamento, enquanto membros de um grupo, lidando com a discordância e com as situações de conflito decorrente da diversidade de opiniões e crenças pessoais”.

Ao reconhecermos que a escola é um lugar repleto de peculiaridades que realiza procedimentos que lhe são próprios, constatou-se a necessidade de organizar, através de projetos pedagógicos e curriculares, ações que beneficiem todos, como sugerem Barata, Ferreira e Morgado (2011), “a edificação de uma escola promotora de sucesso e de aprendizagens significativas, exige a adaptação de currículo, atendendo às características e situações do contexto onde está inserida”. Alonso (1998, p. 261) ressalta que

No que respeita ao currículo, enquanto realidade que representa e corporifica o conhecimento a ser construído/transmitido na escola e, como tal, configurador do espaço de intervenção dos professores, a sua reconceptualização parece essencial numa sociedade cognitiva que desafia a escola para se transformar numa organização que aprende.

Constatamos que as ações curriculares não devem ser fechadas, taxativas e estáticas, e sim devem proporcionar ao aluno possibilidades de seguir em frente, abrir caminhos, assumir a sua independência, buscar a sua liberdade, construir sua identidade, através de atitude crítica, em consonância com a realidade social, econômica, política em que está inserido. Menegolla (2010, p. 24) sugere que “A grande finalidade da educação não estabelece o definitivo para um planejamento educativo. Ela orienta o processo em busca de novos caminhos para novas soluções”.

As instituições educacionais, inseridas no contexto social e político em que estão implantadas, refletem as políticas públicas adotadas pelo governo em questão, produzindo respostas e resultados condizentes com o apoio e os estímulos recebidos, nesse caso, constatamos a importância do currículo para a formação do aluno o qual, mais tarde, irá contribuir com as questões sociais e políticas de sua sociedade. O estudo de Alonso (1998, p. 208) traz contribuição a respeito da importância do currículo para a educação, quando refere “Somente através de orientações curriculares bem justificadas e organizadas se poderá encontrar os conteúdos, estratégias e metodologias adequadas à diversidade dos professores e dos contextos, dando um sentido formativo às diferentes ações empreendidas”.

É dever da escola proporcionar a formação para a cidadania e para a formação de valores, oferecendo uma educação de qualidade, objetivando o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas dos alunos. Do ponto de vista de Libâneo (2006, p. 172) ao afirmar que “As noções que

as pessoas têm a respeito do mundo, da sociedade, dos homens, orientam sua visão de escola, advindo daí a existência de diferentes compreensões de educação escolar, diferentes maneiras de entender a relação entre educação e sociedade”, ressalta mais ainda a importância da construção de ações curriculares que promovam uma aprendizagem mais inovadora e integrada com diversos valores.

Segundo Menegolla (2010, p. 35), quando considera pertinente afirmar que “é a escola a agente direta e dinâmica de toda ação educativa, ela não pode agir em direção de certos objetivos, sem um plano curricular estruturado e organizado, a partir de princípios básicos, para o desenvolvimento do processo educativo”, aponta que o planejamento escolar impõe-se como o ponto de referência para toda a dinâmica da ação educativa, ou seja, o sucesso ou fracasso depende do que nele consta, como completa Apple (2005, p. 45)

Por isso devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas.

A visão antecipada do que se deseja realizar, prevê os possíveis fatos, problemas e ações que decorrem quando se caminha para mudanças, através da renovação ou inovação das práticas escolares. Isso constitui fator essencial para a elaboração de projeto curricular de grande referência, como afirmam Pacheco e Morgado (2002, p. 11), “Pensar no futuro obriga-nos a olhar a sociedade na sua totalidade e complexidade actuais, mas reclama, simultaneamente, uma visão prospectiva capaz de ajudar a atenuar os receios instalados e a encontrar respostas mais consonantes com as exigências futuras”.

Cabe ao professor ajudar os alunos proporcionando ambientes de aprendizagem e de oportunidades para que eles aprofundem os conhecimentos que lhes são peculiares e adquiram capacidades que facilitem sua integração e reflexão e os tornem críticos e criativos. Azevedo (2009, p. 22) complementa,

Neste sentido, o termo currículo passa a possuir um caráter de prescrição, que vem inclusive se fortalecendo e que se deve, sobretudo, ao vínculo do currículo com o surgimento de padrões sequencias de aprendizado, sobretudo por ocasião da massificação de escolarização, momento em que o termo currículo passa a compor os discursos pedagógicos.

O currículo escolar de uma instituição de ensino funciona como uma bússola, mostrando o caminho certo que deve ser seguido em busca de uma educação de qualidade e deve ser construído por um conjunto de intenções educativas, pois, como dizem Barbosa e Mendonça

(2006, p. 17)

A partir dessa posição, compreendemos que a Educação de qualidade contribui para a tomada de posição do indivíduo diante do tempo atual de sua vida e de suas projeções futuras, tanto no plano pessoal quanto no social. Parece simples e, ao mesmo tempo, bastante complexo, uma vez que todos vivemos em condições de adversidades variadas (violência, guerras, conflitos políticos, fomes, pobreza, doenças, etc.), e formar as pessoas nessa sociedade implica qualificá-las para o controle e intervenção nessas condições de vida.

Para Pinar (2007, p. 290), o currículo escolar, num sentido mais ampliado, para as disciplinas escolares, reflete o que “é político, histórico, social, fenomenológico, autobiográfico, estático, teológico e institucionalizado”, portanto, a elaboração de um currículo escolar pautado em diversificadas ações pedagógicas requer a participação de pessoas que irão desenvolvê-lo, com diferentes pontos de vista sobre o ensino aprendizagem, que devem tomar decisões sobre a educação dos sujeitos, respeitando diferentes interesses, valores e ideologias. Segundo Pacheco (2005, p. 45), o desenvolvimento curricular é um processo “complexo e dinâmico que equivale a uma (re) construção de decisões de modo a estabelecer-se na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto social/educativo (político pedagógico) e o projeto didático”.

Na elaboração e desenvolvimento curricular deve-se levar em consideração o que prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCN'S, as orientações da instituição de ensino, a experiência do professor e do aluno. De acordo com Pacheco (1995a, p. 19)

No processo de desenvolvimento do curriculum há um conjunto de conhecimentos em relação aos quais, implícita ou explicitamente, está associada uma habilidade curricular o que inclui tarefas específicas (elaboração e utilização de materiais didáticos, programação e planificação didática, etc.) e conhecimentos prévios dos programas, das orientações metodológicas e dos materiais curriculares (livros de texto, manual).

Dependendo da estrutura organizacional da instituição escolar responsável pela sua elaboração, o projeto curricular pode ser valorizado ou não, principalmente se houver conflito e especulação durante as reformas educativas. Pacheco (2005, p. 37), sobre esse assunto, assume a opinião de que “Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”. Porém, qualquer mudança no projeto curricular de uma instituição de ensino dependerá principalmente da capacidade e vontade dos professores, em mudar suas práticas curriculares.

Muitos professores não aceitam mudanças facilmente, acomodam-se durante anos aos

seus métodos, acreditam que está tudo bem e que nada pode melhorar como comenta Lopes (2004, p. 197)

Por vezes, ainda, professores recusam as definições curriculares oficiais porque consideram seu texto muito distante de sua realidade ou, ao contrário, porque consideram que esse texto só apresenta ideias já realizadas na sua prática pedagógica. Em outras palavras, consideram que não há efetivamente nenhuma novidade na proposta oficial.

O projeto curricular é um documento que propõe uma direção pedagógica para o desenvolvimento de ações escolares, traça metas, prevê e direciona as ações, sugere os procedimentos e instrumentos que serão utilizados. A partir do conhecimento e da análise da realidade escolar é feito o planejamento das ações e procedimentos que possibilite a viabilidade de ações concretas, evitando a improvisação e a indecisão, dando rumo e metas às práticas educativas.

O currículo escolar é o projeto que abrange as ações escolares, que determina suas intenções e proporciona a devida orientação das ações necessárias para os professores, que são os responsáveis pela sua execução durante suas práticas pedagógicas. Na opinião de Menegolla (2010, p. 51),

Currículo são todos os esforços direcionados para dinamizar a ação educativa, num ambiente educativo. Esses esforços correspondem a todas as tentativas da sociedade, da família, da escola e dos alunos, para desencadear o desenvolvimento total e pleno da pessoa humana. São as disciplinas, os conhecimentos, os conteúdos, as experiências, os fatos sociais, políticos, religiosos, econômicos, as tradições, os valores que, planejados e sistematizados, o grupo social educacional estrutura para promover a educação.

A adequação e a flexibilidade curricular são as ferramentas e meios para a construção de um currículo democrático. Portanto, deve haver a possibilidade de que o currículo e os elementos que o configuram passem a ser também selecionados e organizados de acordo com o contexto, de forma a harmonizar-se com as situações locais e reais. Paro (2001, p. 114), complementa assegurando que

embora não se descarte a necessidade de um mínimo curricular estabelecido para toda uma sociedade, uma nação ou uma região, é preciso que também a escola possa decidir sobre conteúdos culturais que mais correspondam aos interesses e peculiaridades de seus usuários e domínio sociocultural do qual ela faz parte.

Da concepção de Pacheco e Oliveira (2012, p. 57), registra-se que dessa maneira, o currículo é consequência da soma de “experiências educativas vivenciadas pelos alunos em contexto escolar, tornando-se expressão dessa realidade, sendo, por isso, uma construção

sociocultural, pois permite que sejam contempladas as situações de diversidade, quer sejam elas socioeconômicas, culturais, físicas, quer sejam elas psicológicas ou de gênero”.

Para Coll (2006, p. 189) “Estimular a inovação e a criatividade pedagógicas, favorecendo um âmbito integrador e coerente é a finalidade perseguida por todo projeto curricular”. A inovação das práticas curriculares requer mudanças e adaptações, colocando o professor como agente decisivo na concretização do ensino aprendizagem. Viana (2007) ressalta a “importância das competências, pesquisa, comunicação e conhecimentos que configuram a capacidade de aprender ao longo da vida”.

A elaboração do currículo é o ponto central da reforma educacional e pode ser considerado como ponto de referência para outras ações pedagógicas. Segundo Paro (2001, p. 113), “a autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”.

Ao formular uma proposta que tenha como metas melhorias significativas, deve-se levar em consideração a situação em vigor, mas que ela seja realista, viável, consistente e que seja possível sua realização no contexto que será implementada. Coll (2006, p.44) assegura que “o currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica”. O autor ressalta que (2006, p. 33) “A importância crucial das questões curriculares, no entanto, não só na etapa do planejamento, mas também na fase de execução, converte-as em um dos pilares fundamentais de qualquer reforma educacional”.

Moreira (1997, p.11) considera que o currículo “constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”. Portanto, as práticas pedagógicas e curriculares devem levar em consideração a cultura, a história e os valores dos diferentes alunos que irá formar.

Imbernón (2009, p. 79) refere que

Os atuais contextos sociais, familiares e econômicos nos mostram claramente que sem a ajuda da comunidade que envolve a instituição educativa é difícil ensinar as diversas cidadanias necessárias no futuro: democrática, social, paritária, intercultural e ambiental que permitem uma vida e um mundo melhor.

Ao utilizar nas suas aulas materiais curriculares como meios, projetos e recursos adequados, o educador proporciona ao aluno melhor aprendizagem, como assegura Zabala (1998, p. 168), “Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação”.

Em busca de um currículo escolar que contemple todos os alunos, a grande preocupação é como serão feitas as mudanças e adequações necessárias, e como será acatado por parte dos dirigentes e alunos, pois como afirma Alves (1999, p. 9)

Conhecendo-se a estrutura curricular vigente, em torno de uma determinada organização de disciplinas hierarquizadas e cujos limites são primeiramente conhecidos, bem como uma tendência ao conservadorismo, para manutenção de interesses próprios, da maioria dos conselhos estaduais, percebe-se a impossibilidade, a não ser muito eventualmente, de mudanças reais.

Sacristán (2000, p.16) conclui que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. Portanto, o professor como formulador de propostas educativas, socializador de conhecimentos é o elemento promotor de inclusão escolar, cabe a ele elevar o seu comprometimento e respeito com a educação de todos os alunos.

2.4 Currículo escolar na história do Brasil

Visando a uma compreensão mais ampla sobre a origem das políticas curriculares oficiais no Brasil, assim como o entendimento do processo que direcionou a sua construção, constatamos que a história da estruturação e da organização da educação no Brasil está sempre atrelada às condições socioeconômicas do país, e reflete principalmente o panorama político vivenciado em determinados períodos históricos. Segundo Pacheco (2005, p. 8), “a origem do campo curricular brasileiro pode ser situada nas décadas de 1920 e 1930, quando importantes transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram no país”.

A história do currículo oficial do Brasil passa por diversas épocas e, portanto, sofreu por alterações através dos tempos. Antes do descobrimento oficial do Brasil, a educação era garantida através da transmissão dos conhecimentos dos adultos para as crianças, no cotidiano, não havia escolas e os conhecimentos, experiências e tradições eram passadas à outra geração através dos exemplos.

Em momentos distintos, o Brasil experimenta a implantação de diversas reformas nos seus sistemas de ensino, em que modelos considerados superados são substituídos por novas concepções, sem que sejam feitos estudos consistentes. Sobre esse assunto, Azevedo (2009, p.18) descreve

Em síntese, percebemos através da história da educação brasileira, a origem paupérrima e deficitária em que se principiou a escolarização do povo brasileiro em meados do século XIX. As escolas eram improvisadas, os educadores estavam em formação, os manuais escolares incipientes, enfim, o povo brasileiro estava em via de construção de sua identidade.

No período do Brasil Colônia, com a chegada dos Portugueses no Brasil, a educação ficou sob a responsabilidade dos jesuítas. Zotti (2004, p. 31) afirma que “na primeira fase a educação jesuítica visava à formação de adeptos ao catolicismo”. O ensino da doutrina cristã, da alfabetização e das disciplinas profissionalizantes formava as pessoas para as atividades na colônia, sobre esse período, Romanowski (2007, p. 30) refere que “A orientação para o ensino caracterizava-se por uma sólida formação humanista-cristã”. Porém a ordem jesuítica em Portugal foi contra, por não achar importante a instrução do índio brasileiro.

Os colégios jesuíticos eram missionários, com a intenção de formar sacerdotes e catequizar e instruir o índio. Buscavam também formar jovens que posteriormente tivessem condições de frequentar cursos superiores na Europa, ou seja, a educação visava principalmente à formação da elite nacional. Na segunda fase da educação jesuítica, Zotti (2004, p. 31) descreve os reais objetivos da educação no Brasil Colônia: “formar quadros para o aparelho repressivo do estado, formar padres e educar as classes dominantes, buscando somente a preocupação com a educação da elite”.

De modo geral, no período do Brasil Colônia, o currículo foi construído segundo o modelo europeu da época, preocupando-se com a formação das pessoas que mais tarde poderiam dirigir a sociedade de acordo com os interesses das classes dominantes. Sobre esse assunto, de acordo com Nóvoa (1995, p. 15), na Europa, no mesmo período “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”.

No período do Brasil Império, as políticas educacionais continuam servindo aos interesses da elite, resultando no fracasso das tentativas de regulamentação do ensino primário e com a matriz curricular do ensino secundário apresentando proposta diferenciada para meninos e meninas, caracterizando uma educação direcionada para o homem europeu e, até o período da

Primeira República, a política educacional brasileira valorizava mais o ensino superior em detrimento do primário e do secundário. Começaram as pressões sociais em busca do ensino popular, com os educadores propondo uma educação articulada desde o ensino primário até o ensino superior.

Na sequência, sobre o governo Vargas, Libâneo (2006, p. 173) descreve, “O Movimento da Escola Nova veio questionar a educação tradicional, e inovou, propondo uma escola em que o aluno passasse a ser ouvido e que ela fosse local de formação de um homem novo”. Porém a Escola Nova foi muito criticada e acusada de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de dar muita liberdade aos alunos e, por conseguinte, não conseguiu modificar de maneira significativa a educação tradicional. Sobre esse período, Romanowski (2007, p. 34) assume que

A Escola Nova tem como fundamento oposição às práticas pedagógicas tidas como tradicionais; visa uma educação ativa pela crença no ensino centrado na criança e não no professor; valorização do método de ensino como maneira de se melhorar a educação, integrar o indivíduo na sociedade e ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à educação.

No período da Revolução de 1930, a educação ocupou lugar de destaque, pois é percebida como necessária e pensada como projeto nacional, exigindo maior número de pessoas na escola, porém, ela é notadamente direcionada para atender o desenvolvimento econômico, de acordo com os interesses da minoria privilegiada. Libâneo (2006, p. 133) complementa “A revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o consequente aparecimento de novas exigências educacionais”.

Segundo Zotti (2004, p. 131), “em 1937 a constituição desobrigou o estado da educação pública, instituiu o ensino público pago e eximiu a união de traçar as diretrizes para a educação nacional”. Em vez de consolidar o ensino público gratuito como tarefa do estado, foi reforçado o dualismo educacional, proporcionando para os ricos as escolas particulares e aos pobres as escolas públicas. Nesse período a escola profissionalizante foi destinada aos pobres e para os ricos o ensino superior.

Na década de 60, marcada pela vitória conservadora dos militares, foi determinada a implantação de reformas no ensino brasileiro na tentativa de integrar a política educacional aos planos de desenvolvimento da segurança e defesa nacional e estadual. O período do regime militar foi marcado pelo autoritarismo, mas também pela realização de reformas institucionais, inclusive na educação. Prevaleceu a política voltada ao setor privado, com o governo repassando verbas para as escolas particulares, deixando grande parcela da população sem acesso à escola básica.

Nesse período observou-se o aparecimento de novas exigências educacionais no Brasil, segundo Libâneo (2006, p. 135), “católicos e liberais foram chamados para participar da elaboração da proposta educacional”, porém ocorreu uma divergência entre os grupos, enquanto os liberais desejavam mudanças qualitativas e quantitativas, os católicos eram contrários a essas alterações no ensino público, e buscavam manter a educação em seu formato elitista e conservador.

Mesmo sendo considerada um privilégio da classe mais favorecida financeiramente, buscava-se a garantia do acesso do povo à educação, que foi estabelecida como elemento indispensável para dar coerência às relações sociais, estabelecidas entre a população e o meio social em que estão inseridos, o que, posteriormente, serviria para a concretização de um novo modelo social. Nesse novo contexto social, a escola aparece como o “grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo os homens do seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política”. (SAVIANI, 1999, p. 10).

Durante o período de 1930 a 1964, ocorreram três grandes reformas: Reforma Francisco Campos, Reforma Capanema e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A reforma curricular Francisco Campos estabeleceu o currículo seriado que visava à preparação do homem para os setores das atividades econômicas. Segundo Libâneo (2006, p.135), “A Reforma Francisco Campos organizou a educação escolar no plano nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade de ensino comercial, desatendendo o ensino primário e a formação de professores”.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), e com a elaboração da Reforma Francisco Campos, então Ministro da Educação, promoveram-se várias reformas no ensino, iniciando um ciclo de reestruturação na educação brasileira. Libâneo (2006, p. 134) afirma que, nesse período, “o Estado Nacional teve ação mais objetiva sobre a educação, oferecendo uma estrutura mais orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior”. Durante a reforma Francisco Campos, ocorreu a regulamentação e a organização do ensino secundário, bem como o ensino profissional comercial. Segundo Betti (1991, p. 65), as Reformas Francisco Campos “atingiram com profundidade, pela primeira vez na história do país, a estrutura do ensino e, também pela primeira vez, foram impostas a todo o território nacional”.

Essa decisão de instituir a União como responsável pela educação superior e secundária e repassar aos estados a responsabilidade da educação elementar, revelava o interesse do governo

pelo ensino profissionalizante, cuidando preferencialmente do sistema educacional das elites, ou seja, o ensino secundário, e o desinteresse pela educação elementar. Entretanto, durante a Reforma Capanema, ficou clara a intenção de privilegiar a classe burguesa do ensino secundário, que teria acesso a um ensino específico, predestinado à condução da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, incentivaria o ensino profissionalizante como um ramo da educação à parte, que foi concebido para atender as classes baixas, visando à formação de mão de obra para os setores secundários e terciários da economia brasileira.

Em meados da década de 70, buscando a redemocratização do país, educadores iniciaram movimento reivindicando mudanças no sistema educacional brasileiro, como afirma Scheibe (2006, p. 47)

As mudanças então almejadas referiam-se, principalmente, às seguintes questões: constituição de um sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola.

A LDB foi bem mais flexível que as leis anteriores, e forneceu algumas diretrizes gerais que dizem respeito ao ensino primário e ao médio. Com o objetivo de definir e regularizar o sistema educacional brasileiro, a primeira LDB criada foi a Lei 4.024 de 1961, seguida pela Lei 5.692 de 1971 (reforma do Ensino de 1º e 2º graus), e pela Lei 7.044 de 1982 (que alterou artigos da Lei 5.692/71, referentes ao ensino profissional de 2º grau) e vigorou até a promulgação da mais recente, a Lei 9.394/96, que é baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Segundo opinião de Barreto (2000, p. 22),

A partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, consolidou-se no sistema de ensino brasileiro, um formato de currículo baseado em parte comum e obrigatória, no ensino fundamental e médio, complementada por uma parte diversificada, que se torna expressiva particularmente nesse último nível.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi fundamental para a construção de uma lei única, com o objetivo de regular a educação em todos os níveis e em todo o território nacional. A LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no capítulo I do Ensino de 1º e 2º Graus, no Artigo 4º determina que os currículos de ensino de 1º e 2º graus “terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Com relação à educação profissional, a LDB de 1971, segundo Regattieri e

Castro (2010, p. 22) determina que “o ensino médio terá, entre suas finalidades a preparação básica para o trabalho e que esse ensino entre suas diretrizes conduzirá o educando à preparação geral para o trabalho”. Com relação ao currículo as autoras complementam (p. 23), que “um currículo que integra organicamente a base nacional comum e a parte diversificada, o ensino médio deve centrar seu foco na aquisição de formação geral e de competências básicas, contextualizadas nas ações produtivas e nas demais práticas sociais”.

Nessa perspectiva, merece destaque o que afirmam Camelo e Moura (2010, p. 85),

do ponto de vista formal, a Lei 5.692/71 surge no sentido de eliminar a dualidade educação-básica e profissional ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau - última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei, o ensino do 2º grau seria profissionalizante a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país.

Foi constatado, no entanto, que nas escolas públicas a concepção curricular implantada não atendia a formação geral do aluno, visava apenas à profissionalização para o mercado de trabalho, enquanto a maioria das escolas privadas continuam com currículos voltados para as ciências, letras e artes, valorizando o atendimento da elite. Com a promulgação da Lei 9394/96 (LDB), foram observadas diversas mudanças descritas por Meksenas (2003, p. 103),

Entre as mudanças que a LDB de 1996 introduziu constam: o fim do ensino profissionalizante compulsório; o fim das chamadas Licenciaturas Curtas; a extinção das disciplinas como Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros. A estruturação do ensino formal ganhou a denominação de Básica - formada pela Educação Infantil e Fundamental – constituída por oito anos; Ensino Médio – com três anos e após o término do fundamental.

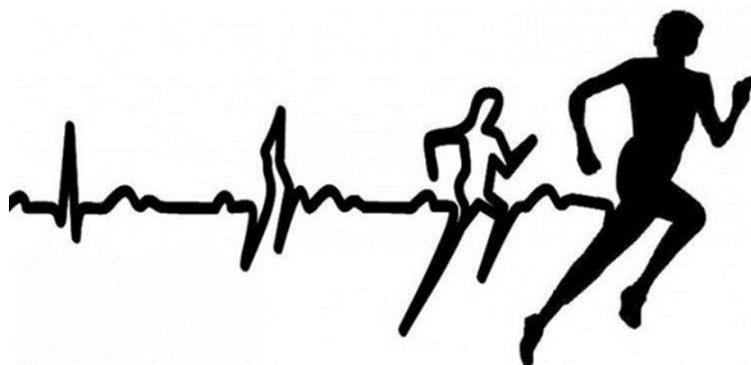
A mais recente LDB, segundo Libâneo (2006, p. 142) evidencia que “após a promulgação da lei 9.394/96 (LDB), centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e sobre avaliação”. A referida Lei, no Capítulo II da Educação Básica, art. 26, determina os currículos que compõem o ensino fundamental e médio “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Espera-se que sejam desenvolvidos currículos comprometidos com resultados definidos, respeitando a realidade exposta, como sugere Cordão (2009, p. 112).

Agora, o currículo tem que ser assumido como estratégico meio para que o cidadão possa desenvolver competências profissionais que lhe possibilitem mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores e adquirir autonomia intelectual em relação ao objeto do saber e do próprio trabalho que desenvolve.

Busca-se, portanto, a construção de currículo que integre o ensino médio com a educação

profissional, para tal, é imprescindível o apoio de dirigentes, coordenadores, docentes e técnicos envolvidos na área educacional, como afirmam Regattieri e Castro (2010, p. 84) que “insiste-se na capacitação com foco na gestão de currículo, incluindo concepção, planejamento, implementação e avaliação, para que, efetivamente, se crie e se mantenha a integração da formação geral com a profissional, na perspectiva da educação tecnológica ou politécnica” e Moura (2010, p. 122) enfatiza que “o ensino médio integrado que discutimos é este que busca a formação integral com base em trabalho, ciência e tecnologia, e cultura como eixos estruturantes- mas deve-se compreender que o trabalho é que produz conhecimento”.

Capítulo III – Acerca da disciplina Educação Física



3.1 Introdução

Na continuação do estudo abordamos a Educação Física enquanto componente curricular propedêutico. Perceber o seu papel e importância no desenvolvimento das competências do aluno, conhecer o currículo institucional da disciplina Educação Física, as ações dos professores frente ao currículo proposto e as dificuldades relacionadas com o seu desempenho como docente de Educação Física. Reconhecer suas percepções e dificuldades é essencial para que possamos contribuir para a construção de ações que visem à melhoria da qualidade das aulas da referida disciplina.

Percebemos que informação e conhecimento nunca são demais, que sua busca deve ser constante, pois são indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer atividade profissional. A busca pelo preenchimento de lacunas apresentadas pelos docentes, viabilizando a elaboração de planos de trabalho que proporcionem ao professor mais capacidade e segurança para desenvolver suas ações educativas se faz relevante, como meio de colocar o professor frente aos avanços dos conhecimentos, tecnologias e da sociedade. Neste capítulo destacamos a disciplina Educação Física no Brasil e no IFRN, os seus processos de formação inicial e continuada, das abordagens pedagógicas que sustentam a disciplina e fechamos o capítulo tratando da inclusão e exclusão dos alunos nas aulas de Educação Física.

3.2 A Educação Física inserida na história da educação no Brasil

Décadas atrás, em busca de informações e conhecimentos, com a dificuldade de acesso aos livros e a inexistência de diferentes formas de registro e transmissão de conhecimentos, o professor tinha como opção recitar as lições, enquanto os alunos, sentados, ouviam e anotavam os conteúdos. Era uma rotina cansativa, então o professor aplicava uma série de exercícios corporais, que os alunos deveriam repetir correta e disciplinadamente.

Surge então a inclusão na rotina escolar tradicional, de um momento dedicado à educação do corpo, em busca da promoção e da preservação da saúde dos alunos. Os exercícios corporais na escola são aceitos como meio para auxiliar no alcance de alguns objetivos específicos, como cita Sanches (2008, p.273), “Sejam eles de natureza política e social, que definem o papel assumido pela própria escola diante do contexto sócio-político, sejam de natureza pedagógica, afeitos às necessidades inerentes ao cotidiano escolar”.

A prática dos exercícios físicos na escola proporcionou o surgimento de uma disciplina específica, que inclui no currículo escolar um espaço para a prática de atividades corporais.

Sanches (2008, p.273) considera oportuno frisar que a Educação Física “surge para demarcar a autonomia da escola em escolher e definir a maneira como o corpo deveria ser tratado, colocando-a a serviço dos ditames da instituição escolar e dos valores e finalidades estabelecidas pelo seu ideal pedagógico”.

A conquista do espaço concedido ao corpo no currículo escolar não se restringe ao corpo em si mesmo e sim ao corpo a ser utilizado como um meio para alcançar alguns objetivos específicos, de natureza política e social ou referentes à natureza pedagógica, o que exige cautela na escolha dos conteúdos que irão compor a disciplina, com afirma Saviani (2006, p.122).

Assim, na definição do que deve integrar o conteúdo de ensino e de como este deve ser organizado, tende a predominar, ora o valor intrínseco da própria matéria de ensino, ora a relevância do conhecimento e do seu domínio para cada indivíduo, ora para a relevância para a solução dos problemas da sociedade.

O currículo escolar deixa de ser pautado exclusivamente por disciplinas consideradas de caráter intelectual, herdado da educação clerical, passando a se preocupar com a formação integral do aluno, através das artes e da educação corporal. As aulas buscavam um programa mais completo, como afirma Saviani (2006, p.41), “O que define a fisionomia de uma disciplina é o seu programa, com maior ou menor intensidade de temas, associado ou não a exercícios/atividades, dependendo do peso dado aos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo”.

Sendo a Educação Física componente curricular obrigatório, torna-se imprescindível ressaltar a importância de sua adequação à escola, como comentam Pires e Neves (2005, p.63)

Se dissemos que a Educação Física é parte da escola e reconhecemos que existe uma cultura escolar de movimento, da qual a Educação Física se apresenta como uma das entidades culturais que a compõe/produz, também é verdade que sua presença no mundo da escola legitima-se pela pedagogização de práticas corporais, assumidas como manifestações do movimento humano, construídas a partir das inter-relações estabelecidas em diferentes momentos e contextos sócio-históricos.

Hildebrant- Stramann e Taffarel (2007, p.46) enfatizam que “a Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal”. O professor de Educação Física, portanto, deve integrar equipes que participam da organização curricular, pois ele possui o conhecimento teórico e prático específico no campo da cultura corporal, como é determinado nas Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, (2006, p.217), “Professores, pais, alunos, diretores e coordenadores pedagógicos: todos esses sujeitos entendem

o papel do ensino médio para a formação dos alunos e, por consequência, o papel da Educação Física nesse grande projeto de formação”.

A prática docente da disciplina Educação Física requer dos profissionais envolvimento, comprometimento e domínio da disciplina, e requer uma proposta ampla, formadora de sujeitos capazes de se adaptarem a novas realidades, sempre em busca de autonomia. Partindo do pressuposto de que a educação prepara para a vida, Pacheco (2003, p.47) assegura que “o currículo converte-se no conjunto de experiências que crianças e jovens devem ter para atingir os objetivos, que são a experiência de vida da comunidade e a educação sistematizada no nível da formação direta”.

Em busca do desenvolvimento do aluno em sua totalidade, a elaboração do currículo de Educação Física deve estar de acordo com as identidades que queremos produzir. Concordamos, portanto, com o que diz Pacheco (2005, p.64) quando refere que “a elaboração do currículo de acordo com o desenvolvimento do aluno, equivale à valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, atitudes e valores, ao respeito das diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento integral e contínuo”.

Respeitando os novos modelos de relação entre professores e alunos que vigoram atualmente nas escolas, onde tudo é passível de reflexões e discussões, tornando a hierarquia menos acentuada e oportunizando ao aluno o direito de opinar, a construção do currículo deve contemplar possibilidades de conhecimento e de atitude crítica dos alunos, ajudando na sua formação integral, resgatando o interesse pelas aulas de Educação Física, bem como a participação nelas, proporcionando atividades que contemplem todos. Moreira e Silva (2000, p.8) concluem que “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Promover um processo educativo que busque o aprimoramento global do aluno como ser pessoal e social é um dos focos da Educação Física, como comenta Gonçalves (2006) quando refere que “a Educação Física trabalha com o movimento corporal, portanto trabalha com o homem na sua totalidade”. Gomes (2007, p. 32) compactua com esse pensamento ao descrever que “deste modo, a Educação Física escolar pode representar um ambiente ideal para a aprendizagem de conceitos importantes para toda a vida sobre a atividade física para a saúde”. Para Castellani (1992, p.145),

Nessa perspectiva, esta disciplina deve orientar sua prática para a percepção da atividade

físico/esportiva como componente cultural de um povo, cabendo a ela e a seus especialistas entender as relações que interagem para a formação da cultura corporal e cultura esportiva presentes na sociedade ao longo dos tempos. A tarefa de propiciar aos alunos um nível de consciência corporal será alcançada pela disciplina Educação Física através da redefinição de seu objeto de estudo: o movimento.

As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, por possuírem um conteúdo diversificado e adaptado ao contexto sociocultural da época, variam de acordo com a formação acadêmica dos professores e da concepção pedagógica vigente, o que tem levado pedagogos, sociólogos e profissionais da área, nas últimas décadas, a questionarem e investigarem a real utilidade da Educação Física oferecida nas escolas e o seu valor educativo para a sociedade, como é observado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.217), “Longe de ter se tornado um consenso, a Educação Física foi e é, ao longo da história da educação brasileira, palco de debates, conflitos e negociações acerca de seu papel na escola”.

A adaptação do projeto curricular às necessidades educativas do aluno é uma realidade, pois o aluno ao iniciar uma nova atividade ou aprendizagem o faz a partir dos princípios, conceitos, concepções e conhecimentos prévios, vivenciados no seu cotidiano, como ressaltam Gallahue e Ozmun (2005, p.417) “Programas irrelevantes aos interesses ou às necessidades dos alunos e que apresentam deficiências e falham ao promover a satisfação com o aprendizado destinam-se ao fracasso”.

A Educação Física no Brasil foi considerada durante muito tempo, uma prática sem objetivos definidos, sem definir seu espaço ideológico. Zotti (2004, p.134) afirma que

A ausência de reflexão teórica e de produção de conhecimentos científicos e a conseqüente falta de realimentação das práticas foram fatores para retardar a caracterização da educação física como uma área de conhecimento específica e facilitaram sua instrumentalização para fins diversos, já que ela tem sido historicamente considerada pelo sistema educacional brasileiro como uma mera atividade.

Carente de estudos, debates e reformulação consistente, a Educação Física necessitava ocupar espaço significativo nos meios acadêmicos. Segundo Oliveira (2005, p.31), “A produção teórica da Educação Física brasileira sofreu um impulso significativo a partir do início dos anos 80. A Educação Física tornou-se, efetivamente, um espaço multidisciplinar em busca de uma compreensão como prática social”. Os profissionais da área perceberam a necessidade de mais conhecimentos e aprofundamentos de assuntos pertinentes à melhoria da disciplina, começa então o interesse pela pesquisa científica, a fim de fortalecer a classe de professores e proporcionar maior credibilidade da disciplina, como constata Souza Júnior (2011, p.166)

É preciso que a Educação Física se desenvolva, seja por resistência, seja por consentimento, diante dos elementos advindos das contradições sociais entre os muros da escola, mais ainda, diante das contradições sociais evidenciadas para além da escola e que nela se manifestam, não de maneira mecânica, mas sim por mediações, interações, contradições, consensos.

A partir dessa década houve uma mudança acentuada culminando com a reformulação curricular da disciplina, como descreve Oliveira (2005, p.29-30)

Dessa forma, aspectos sócio-filosóficos da formação geral do novo currículo ficaram consubstanciados em três áreas do conhecimento: a) conhecimento filosófico; b) conhecimento do ser humano; c) conhecimento da sociedade. Criaram-se condições para o aprofundamento e para a socialização de discussões que há tempo acompanhavam os setores da Educação Física. Surge a possibilidade de compreendê-la como produto dessa sociedade, mas também capaz de intervir no processo de construção histórica.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto (UNESCO, 1978) assegura que “A Educação Física e o desporto, elementos essenciais da educação e da cultura, devem desenvolver as aptidões, a vontade e o autocontrole das pessoas humanas e contribuir para a sua inserção social”, e Noleto (2008, p.33) afirma que “A atividade esportiva individual ou em grupo contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, e de relação interpessoal e de inserção social”.

Atualmente, o currículo escolar reflete a importância que é dada à mente, comprovada através do grande número de disciplinas teóricas, em detrimento da pouca importância que é dada ao corpo, que se observa apenas em algumas aulas de Educação Física, geralmente aplicada apenas uma vez na semana. A Educação Física surge dentro de um cenário institucional específico, que é a escola, como uma disciplina do currículo escolar dedicada à formação corporal, não de um corpo qualquer, ou o que os estudantes almejam, mas de um corpo preconizado pelo ideal pedagógico da época, considerando os laços ideológicos que unem a escola aos diversos interesses da sociedade. Sobre esse assunto, Azevedo (2009, p.36) contribui,

Com efeito, a Educação Física deve proporcionar aprendizagens que mobilizem os aspectos motores, corporais, socioafetivos e éticos. A proposta é que os alunos sejam capazes de participar de atividades corporais, respeitar o próximo, repudiar a violência, adaptar hábitos saudáveis de higiene e alimentação e ter espírito crítico em relação a padrão de saúde, beleza e estética.

Neste sentido, Libâneo (2008, p.125) corrobora afirmando

A Educação Física e os esportes ocupam um lugar importante no desenvolvimento integral da personalidade não apenas por contribuir para o fortalecimento da saúde, mas também por proporcionar oportunidades de expressão corporal, autoafirmação, competição construtiva, formação do caráter e desenvolvimento do sentimento de coletividade.

A elaboração e desenvolvimento do currículo de Educação Física atual deve buscar um ensino consciente, focado nos conhecimentos e nas habilidades inerentes às experiências e vivências da sociedade, e contribua no processo de transformação social e na luta contra as desigualdades sociais. Para Saviani (2006, p.50), “O ensino deve contemplar principalmente a expressão, a experiência, a vivência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento”, ou seja, deve percorrer o caminho contrário à pedagogia tradicional, na qual a escola exerce o papel de transmissora de conhecimentos prontos.

O currículo escolar, nessa perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas, deve sim, se preocupar com o que se ensina, como se ensina e para quê se ensina, proporcionando ao aluno aquisição de conhecimentos que atenda suas necessidades e peculiaridades, levando-se em consideração os métodos e processos que serão utilizados, como é determinado nas Orientações Curriculares para o Ensino médio (2006, pp.218-219), “Os saberes tratados na Educação Física nos remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de aprender e de intervir na realidade social, que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação”.

Deve também focar sempre para a construção de conhecimentos específicos para a área, a fim de identificar os seus objetivos principais e conquistar mais respaldo científico e respeito social, além de, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.218), proporcionar

O entendimento que os alunos têm de si mesmos; do seu corpo e do corpo dos outros; de seus valores e posicionamentos éticos e estéticos; de seus projetos de vida pessoal e do lugar que a escola ocupa nesses projetos: todas essas questões constroem o papel da Educação Física e do lugar que podem ocupar na vida dos alunos.

A inserção de aulas envolvendo atividades corporais, na proposta curricular, foi feita aos poucos, os alunos não demonstravam interesse, pois a disciplina era opcional, como justifica Castellani (1992, p.145) “A Educação Física foi ainda associada ao estigma do trabalho manual, menosprezado em nossa sociedade por herança dos tempos coloniais, em que somente escravos faziam trabalho físico, cabendo à elite questões ligadas ao esforço intelectual”. No entanto, Zotti (2004, p.57) afirma que durante a reforma de 1870, feita por um ministro do Império, “a nova matriz curricular conferiu maior atenção ao ensino das ciências físicas e naturais e ainda tornou obrigatórias as aulas de ginástica, que antes era opcional”.

O caminho da Educação Física é traçado, tornando-a essencial na realidade educacional e

social, surgindo como sinônimo da saúde física e mental e promotora da saúde, como descreve Soares (2007, p.107)

A escola então é vista como o terreno que propicia a implantação de hábitos de viver sadiamente. E é nesse conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário da educação higiênica a ser ministrada na escola – espaço que economicamente poderia disseminar essa educação higiênica para o conjunto da sociedade – que vamos encontrar os exercícios físicos.

No Brasil Império, começaram a aparecer os primeiros documentos escritos tratando da Educação Física, destacando principalmente os conceitos de higiene e demonstrando como principal preocupação a melhoria da saúde e da higiene da população, com marcante presença de doutrinas naturalistas, nacionalistas e militares. Um dos fatos mais notáveis que aconteceu no Brasil Império foi o parecer de Rui Barbosa sobre o projeto de “Reforma do Ensino Primário”, o qual coloca a Educação Física como elemento indispensável à formação da juventude, e mostra a evolução da Educação Física nos países mais avançados do mundo, defendendo-a como elemento de formação intelectual, moral e espiritual da juventude.

Durante esse período, a escola elementar ainda era privilégio da elite, cujo objetivo principal era o ingresso na universidade. O período é marcado pelo início de debates relacionados às orientações curriculares vigentes: a literária e a científica. Segundo Soares (2007, p.83), “Cabe ressaltar que ambas as orientações eram sensíveis à necessidade da Educação Física, porém, a sua incorporação no ensino regular não ocorreu de forma tranquila”.

Ainda no Brasil Império, tivemos a publicação do primeiro livro brasileiro de Educação Física, em 1828, escrito por Joaquim Jerônimo Serpa, o Tratado da Educação Física – Moral dos Meninos, que demonstra a saúde do corpo e a cultura do espírito. E em 1867, foi publicado pelo Doutor Eduardo Pereira de Abreu, Estatutos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado, que colocava o valor da Educação Física para o soldado, tratando do valor dos exercícios sobre a moral das tropas.

Nos últimos anos do Brasil Império, e tendo Rui Barbosa como representante da elite e defendendo a ideia de que a educação do povo era primordial para resolver os problemas enfrentados no Brasil, surge com o argumento de aliar educação à saúde, como sentencia Soares (2007, p.89) “Higiene e saúde juntas poderiam mudar a face do país, promover o seu desenvolvimento, viabilizar o progresso. Higiene e saúde passam a ser os remédios adequados para curar as doenças do povo e do país. Dessa união bem conduzida nasceria um outro Brasil”.

No Brasil República, na primeira fase, encontramos no Ginásio Nacional a prática de tiro ao

alvo, peteca e tênis. Nesse período é fundada a Associação Cristã dos Moços do Rio de Janeiro, que deu significativa contribuição ao desporto brasileiro e após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos torna a Educação Física obrigatória no ensino secundário. Surgem as primeiras Escolas Superiores de Educação Física no Brasil.

Durante o governo de Getúlio Vargas, no período conhecido como Estado Novo, a Educação Física recebeu um novo e decisivo impulso, com a constituição do governo sendo a primeira a ter a Educação Física inserida no seu contexto, conforme cita Betti (1991, p.69) que “os exercícios de Educação Física eram obrigatórios para todas as classes no ensino secundário”, porém, ainda não possuía visibilidade importante. Isso aconteceu somente a partir da gestão de Gustavo Capanema, complementa Betti (1991, p.69), “Já em 1937, pela primeira vez na história do país, uma constituição fazia referência direta à Educação física, através do artigo 131 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937”, o referido artigo determinou a obrigatoriedade da educação física, impedindo o reconhecimento de qualquer escola primária, normal ou secundária que não cumprisse essa exigência.

No ano de 1930 ocorreram várias mudanças na história da Educação Brasileira, como afirma Betti (1991, p.64), “Promoveram-se várias reformas no ensino primário, secundário e superior, iniciando um ciclo de reestruturações no ensino brasileiro”. Durante esse período, na Reforma Capanema, a Educação Física tornou-se obrigatória para todos os alunos até 21 anos de idade que estivessem cursando o ensino secundário, industrial, comercial e agrícola, como complementa Tobias (1986, p.189) que “Nos estudos secundários, a matriz curricular do curso médio contemplava a disciplina Ginástica em todos os sete anos do curso”. Até esse período, a Educação Física não era reconhecida como disciplina, o que veio acontecer somente com a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Com o reconhecimento da Educação Física como disciplina, ela deveria integrar o currículo escolar, porém, foi alvo de muitas contestações, sendo necessário que fossem criados programas e estabelecidas diretrizes e finalidades através de Portaria Ministerial, como pontua Betti (1991, p.71), “A portaria recomendava a adoção de normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, baseadas no Método francês, adotado pelas Forças Armadas Brasileiras em 1921. Em cada série foram estabelecidos objetivos específicos, quase todos de cunho fisiológico”.

Em 1940 foi traçado um panorama da Educação Física nas escolas brasileiras, quando se observou resultado positivo somente no ensino secundário, que demonstrou a sua prática na

maioria das escolas desse segmento. Observou-se resultado contrário, no entanto, no ensino primário, comercial e industrial.

Nesta nova concepção educacional surge a Educação Física higienista, que segundo Betti (1991, p.83), “Nesta nova concepção educacional, a escola deveria proporcionar um ambiente favorável à vida higiênica, que deveria dominar e penetrar todos os atos da sociedade escolar”. Nota-se que esta tendência pedagógica da Educação Física adota uma perspectiva preventiva, com orientações gerais, que buscam a formação do aluno consciente da importância da relação do homem com a natureza, vislumbrando uma vida mais saudável.

Constata-se a influência do militarismo sobre a disciplina, pois, nesse período, os militares interferem diretamente em diversos setores, influenciando na construção de um modelo social, fato que foi observado desde aproximadamente 1890, com conteúdos práticos que apresentavam marchas e evoluções militares, que recebeu forte influência do sistema militar Francês, e teve seu método oficializado nas escolas brasileiras de ensino secundário, constando no programa “Propostas de seis formas de trabalho físico: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e esportes coletivos”, como afirma Betti (1991, p.75).

Podemos ressaltar que a Educação Física estava atrelada ao objetivo de disciplinar o corpo, e no período da ditadura militar cumpria o papel de reprodução dos valores que atendessem aos militares e a classe dominante. Segundo Zotti (2004, p.146), a disciplina Educação Física “serviu ideologicamente aos interesses da ditadura, e servia como meio de controle do estudante, como uma maneira de enquadrá-lo nas regras ditatoriais, um meio de desviar as atenções e as energias para o esporte e evitar a disposição a atividades políticas”.

Constata-se também que as perspectivas filosóficas e científicas da pedagogia militarista estão pautadas na proteção da sociedade contra uma ameaça externa e na preparação adequada do jovem para um combate bélico. Zotti (2004, p.167) afirma que “a Lei nº 5692/71 manteve a ênfase que a ditadura deu à Educação Física, como forma de manter o jovem afastado de atividades perigosas, leia-se políticas ou de contestação”. Somente após o período da ditadura militar surge o advento da nova república, porém observa-se uma continuidade das políticas públicas, incluindo as educacionais, apesar do discurso democrático.

No meio educacional, a Educação Física militarista destaca-se pela preocupação com a formação do caráter dos alunos, dando prioridade aos sentimentos patrióticos e pelo incentivo à coragem, considerada a ponte para se levar a uma atitude heroica. No entanto, ao estabelecer um

tipo padrão de aluno, preparado para proteger a sociedade, desprezam-se as características e as necessidades individuais, deixando de lado os alunos que não se enquadram nesse padrão.

O fato é que, do ponto de vista político, o reconhecimento da importância da ginástica como uma atividade regular, contribuiu para o aumento do número de praticantes, para o seu fortalecimento nas instituições militares e, posteriormente, para sua introdução nas escolas. Surge então a proposta pedagógica da Escola Nova, na qual a Educação Física foi incluída e passou a fazer parte das ações educativas vigentes, em cujo objetivo, segundo Betti (1991, p.83), constava que “A Escola Nova teria por fim proporcionar uma educação integral, dirigindo adequadamente o desenvolvimento do ser humano nas suas várias fases do crescimento, e a função educadora seria considerada um processo unitário, não passível de secção em partes”.

Ainda no governo Vargas, a Educação Física foi introduzida como componente curricular obrigatório, como justifica Betti (1991, p.85), “a Educação Física foi percebida como um precioso meio de inculcação dos valores pregados pelo Estado, em especial na escola secundária, numa faixa etária propícia à modelação da personalidade e à absorção de valores morais e cívicos”. Na realidade, através da Educação Física, as Forças Armadas encontram a maneira de formar recursos humanos que difundissem a doutrina da eugenia e militarismo em defesa nacional, em contrapartida, segundo Betti (1991, p.89), “Não foi a Educação Física objeto de profundo interesse teórico, foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo estado, sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares”.

Após o término do governo Vargas, a Educação Física escolar passou a ser praticada por milhares de alunos, sendo desvinculada do seu caráter militar e político. Observa-se na Educação Física a busca por mudanças, desejo gerado pelo inconformismo e insatisfação, iniciando uma crise provocada pelo reflexo da abertura política ocorrida no país, após mais de quinze anos de ditadura militar. A partir desse momento, surgiram educadores contrários a essa política educacional utilizada pela Educação Física, apresentando ideias renovadoras, visando à formação de um novo modelo de Educação Física no país, atribuindo um papel importante ao esporte nas escolas e publicando diversos artigos esportivos. Nesse período é incorporado o conteúdo esportivo na Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico, através do jogo, porém evitando a esportivação completa nas escolas, e sim, procurando meios de formação integral e preparação para a vida.

Com a integração da Educação Física nos currículos de todos os graus de ensino, foram fixados objetivos diferenciados para cada nível de ensino, determinando o número de sessões

semanais, duração das aulas e a composição das turmas. Em 1975, com a elaboração do Plano Nacional da Educação Física e Desportos e do (PNED), foram previstas inúmeras ações e projetos, visando melhorias no desenvolvimento da Educação Física Escolar, mas segundo Betti (1991, p.111), “Na verdade, o principal efeito da Política Nacional de Educação Física e Desporto e do PNED foi elevar o esporte ao primeiro posto nas preocupações nacionais, e esportivizar definitivamente a Educação Física Escolar”, portanto nesse período, o esporte ganhou papel importante na organização curricular e programática da Educação Física Escolar, dando início à seletividade e à elitização do esporte na escola, respaldado pelo plano oficial, quando foram formadas turmas de treinamento, visando à participação dos alunos em campeonatos, olimpíadas e outras formas de competições.

Entre 1980 a 1986 ocorreram vários questionamentos referentes à Educação Física Escolar, ocasionando uma crise no setor educacional, como descreve Souza Júnior (2011, p.160)

A Educação Física se caracterizou como um componente curricular secundarizado na organização escolar. E isso não é aleatório, é fruto de uma questão histórica estabelecida na relação escola e sociedade. Nessa relação, a organização da escola, de uma forma geral, deixou em segundo plano aqueles componentes entendidos como atividade.

Constata-se nesse período o início das mudanças pertinentes à disciplina, através de embasamento científico, foram publicadas novas ideias, reflexões e propostas metodológicas, além da realização de congressos e cursos de especialização. Betti (1991, p.125), complementa

Sugeriram-se as seguintes medidas: mudança urgente no currículo de Educação Física e Técnica Desportiva; desmilitarização da Educação Física, de modo a eliminar o comportamento autoritário e hierarquizado dos professores; eliminação da predominância da influência da área biológica; estabelecimento da distinção entre o esporte-educação e o esporte-rendimento; e outras.

O projeto curricular de Educação Física deve ser flexível e respeitoso com o aluno. Segundo Coll (2006, p.183), “Todos os alunos têm, por definição, necessidades educativas; no entanto, existem dois tipos delas: as partilhadas por todos os alunos e as específicas de cada um”. Portanto, as propostas curriculares devem ser abertas para proporcionar a adaptação de acordo com as circunstâncias, características e experiências dos alunos, como determinam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.220),

As formas como cada um dos jovens enxerga a escola e suas possibilidades de exercícios de práticas corporais são várias: como forma de ascensão social; como espaço de encontro; local de expressão e troca de afetos; como lugar de tédio e de rotinas sem sentido; entre outros. Cada uma dessas formas precisa ser pensada pela escola ao construir sua relação com os alunos.

A Lei nº 4.024/61 instituiu o Conselho Federal de Educação (CFE), e sugere diversas indicações, entre elas as “Normas para o ensino médio que reforçam a obrigatoriedade da Educação Física como prática educativa e a amplitude e o desenvolvimento das matérias obrigatórias, que faz recomendações sobre os programas de português, história, geografia, matemática, ciências e educação física” (Zotti, 2004, p.125). Em 31/03/1966, a Educação Física foi regulamentada através do decreto n. 58.130. O governo, através do referido decreto, prescreve no artigo 1:

a Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo artigo 22 da LDB, para os alunos dos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo- físicas, morais, intelectuais e sociais-, de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio. (Brasil, 1966, p.95)

Como a maioria das escolas não estava dando importância aos componentes curriculares exigidos pelo artigo 7º da LDB, inclusive a disciplina Educação Física, o Conselho Federal de Educação lança o parecer nº 540/77, com o objetivo de reiterar a importância de um tratamento global mais correto. Segundo Zotti (2004, p.169), “esses componentes tinham como premissa a formação de comportamentos, atitudes e visões do mundo, e nesse momento histórico, era fundamental a preocupação da educação para além dos saberes práticos”.

Portanto foi atribuída uma carga horária semanal mínima para cada um dos componentes curriculares, visto que a maioria das escolas não dava o devido valor, tratando esses componentes sem importância. Zotti (2004, p.170) afirma que “surge então o parecer nº 540/77, que apresenta orientações para cada um dos componentes, visando reorientar o objetivo e a sua função na matriz curricular”.

Para que a Educação Física tivesse sua importância reconhecida e respeitada no cenário escolar, seria necessário um bom planejamento das atividades, vinculado aos projetos educacionais da escola, ou seja, o componente Educação Física integrado na vida escolar. De acordo com Souza Júnior (2011, pp.160-161),

Pelo fato de a Educação Física lidar com os aspectos que dizem respeito à dimensão afeita ao corpo, o desprestígio foi ainda maior, já que o espaço da aula convencional, da escola tradicional era, e ainda é, o espaço da matrícula da mente humana, do intelecto, como se tais atribuições eximissem a Educação Física de oferecer aos alunos uma reflexão acerca de um corpo de conhecimentos, como se a cognição fosse a única dimensão a compor o ser humano de uma forma geral como se o intelecto fosse apenas informação, como se a mente humana não fosse corpo.

A contribuição da Lei nº 5.692/71, (LDB, Art. 8º) serviu para melhorar a qualidade da escola no que refere a organização e aprimoramento das ações desenvolvidas no âmbito escolar, nela constata-se que

A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, enseje variedade de habilitações.

Até o ano de 1996, a Educação Física do Ensino Médio era regida pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que em seu artigo 7º descrevia: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º grau”. Souza Júnior (2011, p.162) afirma que

Em dezembro de 1996, foi promulgada uma nova LDB, nº 9394/ 96, e nesta, a Educação Física, em seu artigo 26,§ 3º, integrada à proposta pedagógica da escola, foi considerada componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Atualmente, a Educação Física no Ensino Médio, contemplada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 26, no parágrafo 3º, estabelece: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Em 2001, através da Lei nº 10.328, foi acrescentada a esta lei, anteriormente citada, a palavra “obrigatória” após componente curricular. Sendo assim, a Educação Física no Ensino Médio é obrigatória, exceto para os cursos noturnos, nos quais ela fica sendo facultativa.

Ficou constatado que a política educacional sempre esteve atrelada aos interesses do mercado de trabalho e à elite, com a educação oferecendo formação alienante e desvinculada da crítica social e, além disso, a racionalização de recursos para a educação forçava as escolas a adaptarem-se de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis. Portanto, os conflitos relacionados à Educação Física não se acabaram, muito pelo contrário, tende a acirrar cada vez mais essa trajetória de lutas, conquistas e reconhecimento desse importante componente curricular.

Alvo de exclusão e preconceito, a Educação Física ainda hoje não tem reconhecida, por muitos, sua importância para a formação humana. Colocá-la no mesmo patamar das outras áreas de conhecimento é essencial para que ela obtenha sua verdadeira identidade.

3.3 Percurso da disciplina de Educação Física integrada na história do IFRN

A disciplina Educação Física pertence ao núcleo estruturante dos cursos técnicos de nível médio. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2012, p, 101), “O núcleo estruturante corresponde ao conjunto de conhecimentos do ensino médio relacionados às áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática”. Essas três áreas são formadas por diversas disciplinas que se interligam e se complementam, visando à formação geral do aluno de nível médio.

Atualmente a Educação Física faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo percebida como disciplina escolar obrigatória nesse nível escolar. Deve ter como referência para seu desenvolvimento a cultura corporal e, através das práticas corporais, possibilita que o aluno adquira autonomia através de atividades de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Face ao exposto, Darido no PCN+ (2000, p.146) deixa claro que na Educação Física, “as práticas corporais são aquelas que se apresentam na forma de jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, danças e expressões alternativas. A todo esse conjunto de atividades culturalmente produzidas e historicamente situadas, convencionou-se chamar de cultura corporal”.

Percebemos que a disciplina ocupa posição restrita dentro da instituição IFRN, o que requer urgente ação dos docentes e da direção escolar, no sentido de aliar as práticas pedagógicas com a dinâmica cultural, política e social que a permeiam, na atualidade. A disciplina ainda hoje percorre uma trajetória de dúvidas na busca por sua legitimidade, importância e consolidação no âmbito do IFRN. Como prática pedagógica escolar, passa por uma transformação que se faz presente nas discussões e busca firmar sua identidade pedagógica como disciplina propedêutica. Devido a sua importância, Libâneo (2008, p.81) ressalta que

Por sua vez, ensinar educação física consiste em ajudar o aluno a captar o percurso da investigação sobre o movimento corporal e descobrir o caminho metodológico pelo qual os alunos interiorizam esse percurso, para que aprendam a raciocinar e a agir autonomamente em relação às suas práticas corporais.

Sabe-se que o componente curricular Educação Física há muito tempo faz parte da história do IFRN. Porém, a falta de documentos oficiais torna difícil o conhecimento desta história. A investigação nos coloca na época da Escola Industrial Federal, que por volta de 1959, segundo Pegado (2010, p.40), “observa-se assim nessa época, a construção de um currículo que prepara o aluno tanto para um aprendizado técnico, quanto para o exercício da cidadania”. Através de depoimentos colhidos de alunos, Pegado (2010, p.40) constatou que

além das atividades extracurriculares, envolvendo prática desportiva e atividades recreativas com música, a escola também promovia uma semana de lazer, período em que eram convidados alunos de outras escolas da cidade, e os estudantes da casa faziam demonstrações de Educação Física e de canto orfeônico.

Camelo e Moura (2010, p.88) destacam que “Durante os anos de 1993 e 1994, a ETEFRN concentra seu esforço institucional na reformulação curricular que seria implantada em 1995”. Nesse período o currículo vigente era considerado obsoleto, pois já não atendia as novas demandas de trabalho. Observou-se a necessidade de integralização dos conteúdos da formação básica visando a garantia da formação integral dos alunos. Os autores (2010, p.88) ressaltam que “O novo currículo tinha como questões centrais o rompimento com a visão de cursos e a respectiva adoção da organização curricular por áreas de conhecimentos na perspectiva de ampliar horizontes da formação e minimizar os efeitos da super-especialização”.

Pegado (2010, p.46) afirma que “Em 1995, implanta-se na ETEFRN um modelo pedagógico baseado na formação do técnico-cidadão, fruto de discussão ampla da comunidade escolar, através de uma pesquisa-ação”. A autora complementa, evidenciando que “A proposta curricular, construída em sintonia com as necessidades do trabalhador contemporâneo, permitia uma visão ampla do processo produtivo e da sociedade com suas nuances tecnológicas e políticas”.

Esse novo currículo vigorou somente até 1997, quando o decreto 2.208/1997 interrompe sua execução, ainda na fase de sua implantação, e determina a divisão entre o ensino médio e a educação profissional. E em 1998 é implantado um novo currículo institucional, no qual ocorre a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

A educação profissional técnica passa a ser oferecida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico é “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (Decreto nº 2.208/97: Art. 3º. Inciso I). Enquanto que o nível técnico e o tecnológico, segundo Camelo e Moura (2010, p.89) “são regulamentados, destinados a coletivos específicos e articulados com a chamada educação regulamentada ou pertencente a ela”.

Em 2003, já denominada de CEFET, as entidades representativas dos profissionais da Rede Federal iniciam discussão relativa à separação obrigatória entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio, resultando em um documento que aponta a necessidade de rever o Decreto 2.208/97, que foi revogado, vindo a ser substituído pelo Decreto nº 5154/2004. Através do novo Decreto, a educação profissional técnica de nível médio teve a possibilidade de oferecer os

cursos técnicos de nível médio de forma integrada ao ensino médio.

Diante dessa nova realidade, a instituição sentiu a necessidade de construir uma proposta para os cursos técnicos de nível médio integrado ao nível médio e segundo Camelo e Moura (2010, p.95) “Em 2005, entra em extinção o currículo do ensino médio propedêutico que havia sido implantado em 1998”. Pegado (2010, p.45) confirma que “No desporto, a ETFRN destacava-se nos esportes coletivos, principalmente no vôlei e no futebol, participando de competições estaduais, como o JERNS, e nacionais, concorrendo com as escolas da rede”.

3.4 Formação inicial e continuada dos professores de Educação Física

A prática profissional dos professores de Educação Física aproxima-se e distancia-se dos professores de outras disciplinas, pois ao mesmo tempo em que são regidos pelas mesmas diretrizes e normas, possuem a particularidade de desenvolver suas atividades através da ação e do movimento corporal. O professor de Educação Física, como os demais, passa por diversas fases no decorrer de sua vida profissional, que começa antes mesmo de sua formação inicial, através da observação de outros profissionais, o que muitas vezes o leva a se interessar pela carreira do magistério. A partir dessa decisão deve adequar-se aos diferentes contextos de sua formação inicial, estágio e formação ao longo de sua carreira.

Durante sua formação inicial, ele vislumbra situações que podem ocorrer na sala de aula futuramente. Na fase de estágio, ele vivencia situações reais que foram antes apresentadas teoricamente. No decorrer do estágio, dependendo do apoio da coordenação, dos colegas professores e dos alunos, o futuro professor começa a traçar metas para adequar-se à realidade que será vivenciada no decorrer de sua vida profissional.

Ao ingressar na carreira propriamente dita, ele precisa dar continuidade a sua aprendizagem, através de processos de formação continuada, visando ao melhor desenvolvimento profissional, estando sempre apto e atualizado para lidar com os diferentes contextos que serão vivenciados em variados momentos.

3.4.1 Formação inicial de professores de Educação Física

No Brasil, a formação inicial de professores de Educação Física tem seu início formalmente com o ingresso em curso de nível universitário, com habilitação em licenciatura ou bacharelado em Educação Física. Na sua formação inicial, os futuros professores de Educação Física devem conhecer diversos fatores que irão influenciar no seu desenvolvimento profissional e em suas ações

pedagógicas, como confirmam Souza e Souza (2012, p.348)

Assim, o processo de formação pode ser compreendido como um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, de transformação do futuro professor em direção ao que deseja ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nas quais essa transformação acontece.

Durante o período de formação inicial, o futuro professor pode ampliar a sua visão, ultrapassando as dimensões da sala de aula e da escola, preparando-se para a vida profissional na sua totalidade, propiciada pelo desenvolvimento de sua consciência crítica e reflexiva numa perspectiva direcionada para o seu desenvolvimento autônomo e integral. Para Farias, Shigunov e Nascimento (2001, p.27), “torna-se importante que o aluno tenha contato com a realidade em que futuramente irá atuar, de modo a amenizar o impacto com a realidade, principalmente para aqueles que irão desempenhar as suas funções docentes em escolas públicas”. Ramalho et al. (2003, p.134) atestam que a formação dos futuros professores “exige importantes e radicais transformações que vão desde a definição dos modelos de formação de competências até as formas concretas de alternativas formativas na preparação do professor para as atividades profissionais”.

Durante a formação inicial, o professor de Educação Física deve também vivenciar a prática como um meio de produção de saberes, não como um produto final, mas sim como um processo a ser vivenciado desde o início da formação, em diversas etapas, quando o futuro professor deverá conhecer a realidade e o cotidiano da profissão, dessa forma adquirindo saberes essenciais à sua formação profissional, como entendem Ramos e Ferreira (2012, p.327) ao afirmarem que a compreensão da prática “significa uma aproximação concreta com o campo profissional da docência, de um modo geral e, em particular, da educação física, com a expectativa de contribuir com uma dinâmica de ação, reflexão e análise crítica na formação inicial”.

Especificamente do componente curricular, Azevedo et al. (2011, p.204) complementam que “A formação de professores apresenta aspectos ligados ao currículo que constituem ações e denotam particularidades, entre as quais o papel de ser professor, o papel de ser aluno, as concepções de ensino e aprendizagem e as opções curriculares”. De modo similar, Camilo Cunha (2008, p.64) acrescenta que

A complexidade crescente do ato educativo e as grandes exigências que dele advêm no que concerne às funções e aos papéis dos docentes na escola e na sociedade, obriga a que se repense a problemática da formação de professores, em geral, e os de Educação Física, em particular.

A formação acadêmica do professor de Educação Física é composta de diversas matérias teóricas e práticas, e tem como objetivo principal qualificar e habilitar o profissional para atuar no planejamento, na orientação, na supervisão e na prática das diferentes manifestações da cultura corporal, como corrobora Camilo Cunha (2008, p.160), “Sobre esses aspectos recai a nossa defesa e esperança de que a formação de professores constitua um processo de desenvolvimento intencional e contínuo nos domínios pessoal, social e profissional, de forma a responder adequadamente às exigências desses mesmos domínios”.

A procura de pessoas interessadas no curso de Educação Física deve-se, na maioria das vezes, ao fato destas terem sido atletas, ainda serem, ou possuírem alguma afinidade com a prática esportiva, despertando assim o interesse em se tornarem professores ou técnicos de alguma modalidade esportiva. Observa-se que, nessa perspectiva, o interesse pela formação docente do profissional em Educação Física tem seu início bem antes de sua formação acadêmica, quando começam os interesses pessoais acerca do estar e ser professor.

Sobre esse assunto, Tardif (2013, p.16) acrescenta “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”, isto é, o saber adquirido de formas variadas, na vivência e convivência na sociedade, no dia a dia, adquirido da cultura familiar e social, ou seja, os saberes são oriundos de natureza e momentos diferentes.

Essa perspectiva induziu ao primeiro nome do curso: Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo, posteriormente foram intitulados Licenciatura e Bacharel em Educação Física. Até a promulgação das resoluções do Conselho Nacional de Educação de 18 de fevereiro de 2002 e de 31 de março de 2004, os cursos superiores formavam profissionais sem distinção entre bacharéis e licenciados.

A partir dessas resoluções, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física passaram a ser dirigidos por legislações diferentes, com finalidades e formação específicas, além de carga horária, disciplinas, áreas de conhecimentos e atuações profissionais diversas. A licenciatura passou a formar profissionais para atuar exclusivamente na área da educação, em escolas, bem como para desempenhar atividades de planejamento, coordenação e supervisão de atividades do sistema formal de ensino, enquanto que os bacharéis em Educação Física devem ter seu enfoque de atuação em outros cenários institucionais, fora da área escolar, como em clubes,

academias, hotéis, por exemplo.

Sobre essa divisão na formação inicial, Farias, Shigunov e Nascimento (2001, p.26), opinam que

Atualmente, os cursos de formação em nível de licenciatura preocupam-se em formar professores para atuar somente no âmbito escolar, não se preocupando com a oferta de emprego, pelo mercado de trabalho. O interessante seria que, nos cursos de formação de professores, o aluno, após completar as disciplinas básicas, realizasse aprofundamentos, para especializar-se na área em que deseja atuar futuramente.

A disciplina Educação Física vive em constante atualização, através de um processo dinâmico e inacabado que acompanha tendências atuais e é influenciada pela mídia, que mostra a importância da atividade física na vida das pessoas de todas as idades, exigindo, portanto, que os professores de Educação Física disponham de formação contínua para atuarem em instituições escolares de formação multicultural. Nessa perspectiva, para Camilo Cunha (2008, p.90) fica claro que torna-se professor no século XXI, “exige orientações para um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos face às grandes transformações nos diferentes setores da sociedade. Vivemos numa época de verdadeira vertigem de informação, suportada pelos materiais e audiovisuais e pelas técnicas mais sofisticadas”.

A formação de profissional especializado para ministrar a disciplina Educação Física teve como base a colaboração entre o sistema militar e o sistema educacional, sendo que as primeiras instituições destinadas a essa finalidade eram ligadas às Forças Armadas. Ainda hoje, as teorias, os métodos ginásticos e a medicina higienista têm papel importante na formação desses profissionais que segundo Betti (1991, p.77), buscavam “O propósito de forjar um tipo racial único era uma constante nos ideais eugênicos”, nesse sentido, o autor complementa (p.76), “A ideia de que a melhoria e aperfeiçoamento da raça brasileira poderia ser alcançada através da prática sistemática e orientada da atividade física foi um dos princípios fundadores da Educação Física no Brasil”.

Vislumbrando ideias contrárias, Melo (2011, p.29) refere

Não temos a ilusão pedagógica de que somente com as alterações pedagógicas, durante as aulas de Educação Física, vamos alterar substancialmente a qualidade da educação para todos em nosso país. Temos clareza de que esforços múltiplos e radicais, tanto exercidos no interior das escolas, quanto na sociedade em geral, deverão estar presentes para que possamos construir um ensino de qualidades para todos, que se contraponham às propostas neoliberais e suas expressões neotecnicistas na escola.

Torna-se muito importante conhecer um pouco mais sobre a evolução da formação dos

docentes em Educação Física, entender a influência das legislações educacionais, de que maneira as mudanças governamentais incentivaram ou não essa formação docente e quais os investimentos feitos visando à melhoria da qualidade da educação ministrada. Segundo as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2006, p.213), “Essa formação, por sua vez, esteve ligada a uma visão social de Educação Física voltada para disciplinarização e o condicionamento do corpo, com pressupostos e justificativas de ações no campo biofisiológico”.

A partir dos anos de 1980, após muitas discussões e debates, a formação dos professores de Educação Física tomou outro rumo histórico, entretanto, as práticas pedagógicas continuaram “desrespeitando a pluralidade de cultura e de seus sujeitos, alunos e professores”, como constatamos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.214).

Entre os anos 80 e 90, a formação profissional em Educação Física passa por um período caracterizado por indefinições. Somente a partir dos anos 90, as entidades responsáveis pela formação desses profissionais, começam a modificar sua estrutura curricular. Esse período ficou marcado como a transição da formação mais voltada para a prática esportiva, para uma formação mais científica, como podemos constatar com Darido (2000, p. 170) ao referir que

Na tentativa de romper com o modelo de formação tradicional, quase exclusivamente esportiva, a partir de meados da década de 1980 algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas curriculares. Essas propostas procuraram ampliar a formação do futuro profissional da Educação Física, atribuindo menor relevo à prática das modalidades esportivas e valorizando a teoria, o conhecimento científico derivado das ciências-mãe como base para a tomada de decisão do profissional. O chamado currículo científico consolidou-se no início da década de 1990, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física.

De acordo com a Resolução do Conselho Federal de Educação – CFE nº 3/1987 (Brasil, 1987), os cursos de formação do profissional de Educação Física, no Brasil, passaram por profundas transformações, como a alteração da carga horária do curso de 1800 para 2880 horas-aula, a serem cumpridas em quatro anos no mínimo e a inclusão dos cursos de licenciatura em Educação Física, sujeitos ao cumprimento das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Básica.

Tardif (2013, p.20) destaca que “Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar”, ou seja, a opção pelo ofício de ser professor de Educação Física abre espaço para muitas pesquisas visando colocar em evidência os

vários fatores que interferem na escolha, entre eles podemos destacar o gosto e habilidades para a prática de atividades físicas e pelo ensino, a influência de outros professores, o desejo de continuar como atleta, a facilidade de entrar no mercado de trabalho, o salário, o prazer em trabalhar com jovens e crianças e o desejo de se projetar profissionalmente através do esporte.

O professor deve estar sempre pesquisando, estudando, buscando novidades e alternativas que agregue qualidades à sua prática pedagógica. Portanto, a formação do professor deve fomentar tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional, como afirma Camilo Cunha (2008, p.38), “Assim sendo, para o desenvolvimento pessoal, social, ético, profissional e científico do professor, a formação é um processo eminentemente pessoal, construído pelo próprio sujeito, baseando-se nas suas próprias vivências, nas suas experiências, motivações e projetos de vida”.

Farias e Nascimento (2012, p.61), afirmam que no decorrer da carreira docente, “o professor constrói e identifica-se com a sua profissão; cria expectativas e altera crenças constituídas no decorrer da intervenção profissional; manifesta sentimentos de abandono e a permanência na profissão, delineando diferentes trajetórias em momentos distintos da carreira”.

Durante a sua vida docente, o professor vivencia um percurso profissional marcado por diversos acontecimentos negativos e positivos. Nesse percurso são construídas suas ações pedagógicas e sua identidade profissional. A formação inicial é apenas um começo do longo caminho que o professor de Educação Física irá trilhar durante sua vida profissional, portanto, tem um impacto significativo na construção da sua identidade profissional e pessoal, como refere Deluiz (1997, p.90) sobre esse assunto,

Por outro lado, alarga os horizontes dos indivíduos, ultrapassando as dimensões do mundo do trabalho e preparando-os para a totalidade da vida social. A formação geral propicia o desenvolvimento do espírito crítico numa perspectiva de qualificação individual e de desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos.

Pires e Neves (2005, p.63) afirmam que “Um dos eixos norteadores dos currículos acadêmicos e programas de formação em serviço de professores de Educação Física deve estabelecer como meta a capacitação para reflexões que tematizem e anunciem possibilidades de intervenção pedagógica em diferentes espaços institucionais”.

No contexto atual do sistema educacional brasileiro, observa-se o grande número de instituições que formam docentes graduados em Educação Física. Esses cursos de graduação variam de uma instituição para outra dependendo de diversos fatores como formação de seu quadro de professores, currículo proposto para o curso, carga horária, instalações físicas e a

qualidade do estágio obrigatório a que o aluno é submetido. Paro (1983, p.76), já nesse ano, demonstrava preocupação com a formação desses profissionais, quando refere sobre a necessidade de que “os currículos e programas sejam organizados de modo a permitir que o aluno, ainda durante sua vida escolar, quando for de seu interesse ou quando seu compromisso o exigir, opte por determinada habilitação específica e aprofunde seus estudos em tal direção”.

3.4.2 Formação continuada de professores de Educação Física

Após a conclusão do curso de formação inicial, e ao ingressar na carreira docente, o professor necessita dar continuidade a sua formação durante toda a vida docente, tornando necessária à sua participação em programas de formação continuada a fim de buscar atualização e aperfeiçoamento profissional.

Atualmente a formação continuada ganha evidência como uma condição pertinente para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física, em que, através desses processos, ele busca competências para aprender a desenvolver melhor suas atividades pedagógicas, sempre com a perspectiva de inovação, entretanto, a realidade desses profissionais ainda está aquém dessa necessidade como reflete Darido no PCN+ (2000, p.172)

A formação continuada de professores, por vezes denominada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, intensificou-se na década de 1980. Em alguns estados brasileiros essa prática vem se constituindo quase numa tradição, enquanto em outros restringe-se a iniciativas bastante tímidas. No entanto, mesmo nos estados e municípios em que há intensa prática de formação continuada de professores, a Educação Física é quase sempre uma das áreas menos favorecidas, provavelmente em virtude do status da disciplina perante as demais.

Atualmente a sociedade vive em constante mudança, e o professor que é um dos responsáveis pela formação da cidadania, precisa estar inserido nessas mudanças, pois elas têm fortes influências sobre suas práticas pedagógicas. Ele deve entender que a sua formação não acaba com a conclusão do curso de graduação em Educação Física. Deve buscar uma formação continuada durante sua docência, a fim de manter-se sempre atualizado e inserido no contexto pedagógico atual, como afirma Lima (2005, p.19),

Em face dos rápidos avanços no mundo do trabalho e da obsolescência de métodos, técnicas e processos, impõe-se permanentemente necessidade de revisão e renovação de conhecimentos. As demandas referentes à escola são cada vez mais crescentes. Hoje, requer-se do professor maior capacidade de atuar numa realidade altamente heterogênea e de desenvolver as mais diversas situações de ensino; de atender aos diferentes ritmos, interesses e formas de aprender; de promover a autoestima, o respeito mútuo e as regras de convivência; de dar significado científico, social e cultural para aquilo que é ensinado.

Ao concluir sua graduação, o profissional pode sentir-se despreparado e inseguro para exercer sua experiência como docente, sendo que alguns apresentam deficiências no domínio de conteúdos específicos da disciplina, como ressalta Pacheco (1995a, p.58),

O paradigma da deficiência parte da ideia de que o professor tem lacunas de formação devido à desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas. A formação contínua surge, assim, como uma acção de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela administração central que pelos professores.

São várias instituições superiores formadoras de profissionais da Educação Física, com diferentes programas e métodos aplicados, colocando no mercado de trabalho professores com diversas perspectivas relacionadas às suas futuras ações pedagógicas, o que leva o IFRN referir no seu Projeto Político Pedagógico (2012, p.196)

Muitos profissionais da educação trazem consigo singularidades nas trajetórias acadêmicas e, conseqüentemente, diferentes níveis de qualificação profissional. Desse modo, a formação continuada de servidores proporciona, principalmente, a apropriação das bases filosóficas da educação profissional e tecnológica e a compreensão dos princípios educacionais que fundamentam a proposta pedagógica institucional. A formação continuada favorece a mobilização dos servidores para se engajarem no desenvolvimento da prática educativa institucional, em consonância com o PPP e com vistas a uma educação de qualidade.

As diversas instituições formadoras de professores, com suas propostas curriculares que proporcionam diferentes conhecimentos e experiências colocam no mercado de trabalho profissionais que irão se deparar diariamente com alterações significativas no fazer pedagógico e estarão frente a situações que necessitam de melhor sentido em prol de um trabalho de melhor qualidade. Esses profissionais necessitam estar preparados para todos os eventos que surgirão no cotidiano escolar. Neste sentido, os processos de Formação Continuada podem proporcionar mais conhecimentos e experiências a esses profissionais, como contribui Pacheco (1995a, p.50)

Pode-se dizer que esta aprendizagem continuada, expressa desde o momento em que começou a ser aluno e aluno futuro professor, integra o conceito de desenvolvimento profissional do professor, ou seja, uma atividade permanente de indagação ou a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da aula, identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com os colegas, procurando problematizar toda a sua atividade profissional.

Melhorar a aprendizagem do aluno e proporcionar ao professor meios adequados para desenvolver seu trabalho é o foco dos processos de formação continuada, como afirma Day (2004, p. 182) “(...) porque as escolas e todos os professores considerados individualmente precisam de se desenvolver e de manter a qualidade dos seus serviços actuais e de cumprir as novas

exigências”.

Pacheco (1995a, p.120) conclui que “A natureza dessa formação encerra duas ideias principais: uma de mudanças para novos saberes directamente relacionados com a prática profissional, outra de atividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didáctico e do contexto educativo”. Nota-se que quanto maior compreensão e conhecimentos dos conteúdos específicos da disciplina, melhores são as condições de transmissão e auxílio aos alunos, pois aumenta a capacidade dos professores em desenvolver diversas formas de ensinar.

A partir das necessidades propaladas pela comunidade escolar, emerge a importância de ações que possibilitem ao professor se adequarem às exigências da profissão do magistério, como ficou determinado nos Marcos Legais da Educação Nacional (2007, p.61),

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Esse plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

A adequada formação inicial do professor é fundamental e necessária, mas não é o suficiente para toda sua vida profissional. É necessária sua atualização constante, periódica e planejada. Isso requer sua formação contínua, sempre em busca da construção do saber, através de processos informativos e reflexivos como sugere Christov (2007, p.10),

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores apresenta-se com a tarefa de preencher as lacunas deixadas na formação inicial, como também contribuir para a atualização dos professores de acordo com as necessidades exigidas pelos novos conhecimentos, metodologias e inovações tecnológicas, proporcionando oportunidades de construção e reconstrução de suas práticas pedagógicas, além de proporcionar sugestões de como lidar com problemas eminentes do cotidiano escolar. Dessa forma, Pacheco (1995a, p.137) deixa claro que o professor é “alguém que está em contínua formação, tornando-se necessária, além de urgente, a interligação – e não uma separação dicotômica – da formação inicial com a formação contínua e a construção de um processo permanente de desenvolvimento profissional”.

Qualquer mudança no sistema educacional exige adequação do professor, criando necessidades de alterações no planejamento e nas ações pedagógicas, e muitas vezes ele não consegue se adequar, encontrando dificuldades para si e para os alunos, nesse caso, Nóvoa (1991, p.30) refere que

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno dos conteúdos acadêmicos.

A formação continuada é um processo de ensino intencional, que visa à melhoria das ações do professor no exercício de sua profissão, além de contribuir para que ele amplie seus conhecimentos e reflita sobre suas ações, aprenda algo novo e ponha em cheque suas práticas pedagógicas, visando sempre à melhoria de suas práticas docentes, como afirma Tardif (2013, p.230),

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Começam as preocupações com a formação dos educadores, que até então era dominada pela escola tecnicista. Nesse período, durante o golpe militar, foi promulgada a LDB 5692/71, que determinava o aperfeiçoamento e a atualização constante dos professores. No entanto, poucas ações sólidas ocorreram para o cumprimento dessa determinação, até porque a lei não sugere meios de se efetivar esse processo. Posteriormente essa Lei foi substituída pela que está em vigor atualmente, a LDB 9394/96, que constitui a base das reformas políticas brasileiras, e com o incentivo financeiro do Governo Federal para as escolas públicas é criado o Sistema Nacional de Educação a Distância, com a intenção de facilitar o acesso e incentivar o professor a cursar a formação continuada, visando assegurar a melhoria nas condições de trabalho e a busca por melhores condições de vida para os profissionais, o que é considerado um fator essencial para a melhoria da qualidade da educação no país.

Apesar da legalidade para que se desenvolva o processo de formação continuada dos professores brasileiros, ocorre o confronto com a realidade desses profissionais, principalmente no aspecto da disponibilidade de tempo, falta de recurso financeiro e a formação sócio-histórica de alguns que acreditam que sua prática docente é tão eficaz que não necessitam de atualizações e

nem veem a necessidade de investigar e refletir sobre a sua própria prática docente em busca de reconhecimento e avaliação crítica, acomodam-se com os conhecimentos que possuem, o que vem ao encontro da fala de Rosseto Júnior (2010, p.24),

Os professores têm tendência de buscar uma zona de conforto na prática pedagógica. Nossa experiência mostra que os espaços de planejamento coletivo são importantes para tirar o professor da acomodação. O professor precisa evitar ligar o piloto automático, ou seja, tratar a sua profissão como simples ocupação ou tarefa, sem sentir motivação e significado. Perder a capacidade de reflexão e, principalmente, de se indignar frente aos problemas e desafios é o primeiro passo para enfraquecer e desvalorizar a profissão do professor.

Acreditando na formação permanente dos professores, Christov (2007, p.09) ressalta que a nomenclatura educação continuada refere-se criticamente a “termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, que privilegiavam a construção da autonomia intelectual dos professores, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula”, o que vai de encontro ao que atualmente se almeja nesse processo, que é a formação do professor autônomo, criativo, crítico e transformador.

Na procura pelo profissional que almeje novos saberes e práticas, o processo de formação continuada para os profissionais de Educação Física torna-se necessário para mantê-lo atualizado frente ao domínio de novos conhecimentos e tecnologias que são dominados pelos alunos e também pela sociedade, exigindo que o professor esteja mais preparado para desempenhar suas atividades. Portanto, o professor precisa se conscientizar de que esse processo torna-se necessário ao longo de toda a sua vida profissional, tornando-o capaz de enriquecer suas práticas pedagógicas e contribuindo com a melhoria da qualidade da educação ministrada, como assegura Lima (2005, p.20), “Depois de a ênfase recair sobre os conteúdos a serem ensinados, as questões de sistema e organização curricular, e sobre os processos de ensino/aprendizagem, convive-se atualmente com uma mudança de foco para dar atenção à profissão e ao desenvolvimento docentes”.

As transformações por que passa a sociedade nos permite constatar que existe a necessidade de acompanhar de maneira segura essas mudanças. Em busca de novos conhecimentos educativos e tecnológicos, cabe ao professor a sua atualização constante, a fim de sentir-se seguro e atualizado frente a seus alunos, visto que a função docente, atualmente, exige uma grande diversificação e necessita de ações que proporcionem acompanhamento e atualizações sistemáticas e constantes que refletirão em mais qualidade na prática do professor, o que conseqüentemente proporcionará mais educação de qualidade. Como sugerem Barbosa e

Mendonça (2006, p.19)

Diante da complexidade do processo educativo e do processo paradigmático, que coloca a ciência moderna, linear e fragmentada, em discussão (a mesma ciência que orienta a educação e “forma” o professor), considera-se que a alternativa viável para as mudanças de posturas dos profissionais da educação, requeridas em favor de uma educação de qualidade, são os processos de autoformação conjunta, e partilhada, sistemática e continuada, que devem ocorrer no interior das escolas, concomitantemente ao exercício da docência e promovidas pelas equipes gestoras dos sistemas de ensino, a partir da responsabilidade das três esferas – municipal, estadual e federal – e dos gestores das próprias escolas.

Em comentário a essa questão, a Coordenação Geral de Educação Ambiental (2006, p.17), ressalta que qualquer proposta que vise uma educação de qualidade, democrática, que promova a cidadania e a igualdade, passa pelo processo de formação diferenciada para os professores, por conta de que

Dado o papel imprescindível exercido por esses profissionais para a efetividade das políticas públicas educacionais, a formação de professores assume posição ímpar, enquanto essência de um projeto de desenvolvimento da Educação no País que ultrapasse os horizontes postos por uma visão tradicional de escolarização. Propor políticas que deem conta da real situação brasileira, face a qual novas demandas para atuação do docente surgem a cada momento, impõe repensar, de modo dinâmico e inclusivo, o conteúdo das formações tanto inicial quanto continuada.

De acordo com Camilo Cunha (2008, p.48), “A melhoria das competências pessoais e profissionais, bem como a promoção na carreira, constituem uma motivação/ atitude importante para a procura de formação contínua especializada”. Portanto, o professor de Educação Física, que atualmente exerce uma grande diversidade de funções deve, através de ações que proporcionem uma formação continuada, acompanhar as transformações da sociedade, sempre buscando novos conhecimentos, métodos e técnicas pedagógicas, o que contribuirá para o cumprimento da importante tarefa de transformar informação em conhecimento. Ele deve estar sempre atualizado sobre os fatos e acontecimentos recentes, principalmente os conhecimentos curriculares e pedagógicos e as novas tendências educacionais.

A formação continuada é um processo de aperfeiçoamento necessário e inerente da atividade profissional. Como complementação da formação inicial, tem como objetivo preencher as lacunas, assegurar um ensino de melhor qualidade e constitui um processo para a transformação do professor, que através de estudos, pesquisas, reflexões e de conhecimentos de novas concepções, proporcionará novas experiências e conhecimentos. O ensino escolar tende a melhorar se a instituição de ensino trabalhar em conjunto com os professores, buscando alternativas que implementem melhorias educacionais, pois pensamos que a formação em contexto pensada a

partir da escola e ainda das necessidades dos professores deve ser a via de formação contínua ao invés da formação desarticulada e avulsa (Morais & Medeiros, 2007).

A capacitação dos professores através da formação continuada proporciona uma reflexão crítica da sua prática pedagógica. Também no mundo globalizado, sabe-se que a sociedade tem sua vida influenciada por recursos tecnológicos e os professores podem contribuir preparando seus alunos para a cidadania, utilizando os recursos tecnológicos em prol do seu bem-estar social, pessoal e profissional. E ao investir em sua atualização constante, estarão preparados para a orientação consciente da utilização dos recursos tecnológicos, dos recursos naturais, da educação para a sustentabilidade, entre outros assuntos essenciais.

A formação continuada deve ser heterogênea, pois, de acordo com os conhecimentos, desenvolvimento e experiência profissional dos professores, servirá como apoio pedagógico, auxiliando o profissional nos seus desafios, necessidades e dificuldades. A elaboração de programas de formação continuada deve levar em consideração uma metodologia flexível, que atenda uma demanda diversificada de professores, como é apontado nos Referenciais Para a Formação de Professores (1999, p.71),

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes.

Diante de vários pontos levantados sobre formação continuada do profissional da Educação Física, Darido (2000) aponta duas vertentes atuais, uma específica de conhecimentos teóricos como fisiologia, biomecânica, dimensões didáticas; a outra vertente privilegia as oficinas práticas como esporte, dança e ginástica. Entendemos que as duas vertentes são importantes, porém, reconhecemos que o papel da Educação Física é mais amplo e deve permitir ao professor a reflexão sobre as novas tendências e abordagens da disciplina, a fim de melhorar a qualidade de suas aulas.

Proporcionar a troca de informações e de experiências, o contato com os colegas novatos e com os mais experientes, oportunidade de analisar a própria prática docente contribui para aprofundar mais os mecanismos nos quais os professores irão apoiar sua prática docente. Com relação ao professor considerado experiente, os Referenciais Para a Formação de Professores (2002, p.73) descrevem que

O professor pode ser considerado experiente depois de construir um repertório de procedimentos e atitudes que contribua para a tomada de decisões no dia a dia e de apropriar-se de instrumentos que facilitem o domínio da tarefa educativa, isto é, depois que tiver desenvolvido e consolidado algumas competências práticas básicas e essenciais para o domínio da situação educacional e para continuar se desenvolvendo como profissional.

Estabelecer ampliação do convívio entre professores da mesma disciplina e disciplinas afins, visando à socialização de conhecimentos, experiências, saberes e práticas, além da participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe tornam-se eventos bastante propícios para que haja mais integração entre o corpo docente da instituição. Também é importante saber como funcionam outros setores como o pedagógico, o apoio psicológico, laboratórios, setor médico, esportivo, administrativo e artístico, ou seja, setores que fazem parte da formação do aluno, uma vez que esse conhecimento é essencial para que se faça um trabalho integrado, o que pode proporcionar produção, transformação e reflexão de suas ações pedagógicas.

Ferreira (2007, p.22) complementa “Assim, a nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada uma exigência”. O autor complementa (2007, p.19) que desta maneira, a única questão real que se apoia é a da “formação continuada quanto ao seu estatuto teórico e valor, suas finalidades e integração no mundo globalizado, bem como o papel da gestão democrática da educação como prática política responsável e coerente com essa formação”.

“Na atualidade, processo de formação continuada precisa ser entendido como um processo de permanente habilitação e capacitação reflexiva de todos os profissionais, frente às múltiplas demandas de desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho exigem”, deixa claro Ferreira (2007). A educação está propensa a ficar estagnada, caso não invista em processos de atualizações dos professores, conteúdos, métodos e técnicas envolvidos no processo educativo. Segundo Ferreira (2007 pp.19-20)

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

O crescente avanço da ciência e tecnologia exige que o professor tenha mais conhecimentos, que invista na sua atualização profissional através de procedimentos que envolvam processos de formação continuada bem estruturada, com o objetivo de contribuir para que

problemas da instituição escolar e as necessidades dos professores sejam amenizados. Sobre esse item, Camilo Cunha (2008, pp.99-100) refere que

Todo docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional a deixar-se ultrapassar cada vez mais. A autoavaliação, formação contínua e especializada, bem canalizada, poderá servir de meio terapêutico no combate da insatisfação profissional, no alívio da rotina, no desencadear de estímulos e no suscitar do entusiasmo. É necessário que o professor pratique de quando em vez, uma análise retrospectiva sobre a sua atividade profissional, tirando conclusões acerca de seus erros, fracassos e progressos.

De acordo com o (PPP), Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012), “Mesmo assim, cremos ter sistematizado um instrumento orientador tanto das práticas político- pedagógicas institucionais quanto da formação continuada dos educadores desta Casa”. Entretanto, acreditamos que ações sólidas são necessárias para proporcionar mais credibilidade a tais eventos, provando sua importância, necessidade e credibilidade aos professores, como confirma Lima (2005, pp.20-21),

a rigor, os programas de formação continuada no Brasil sofrem do paradoxo de não ser continuados e amplos o suficiente para corresponder às novas necessidades formativas. Não são calcados, geralmente, em orientações claras, com recursos específicos, de modo a promover uma construção teórica sobre eles próprios.

Christov (2007, p.9), concluiu que “A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente”. Porém Lima (2005, p.21) ressalta que “Os principais interessados, em geral, não são convocados a dizer o que pensam e desejam, restando-lhes atender ou resistir às convocações para ouvir e fazer que ouvem o que os especialistas têm a dizer e a sugerir sobre o seu trabalho”.

Ao receberem mais informações, os professores poderão dominar novos conhecimentos e mudarão sua postura e formas de agir no cotidiano escolar, como afirma Chistov (2007, p.9),

A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Farias, Shigunov e Nascimento (2001, p.43) contribuem afirmando que “Acredita-se que o desenvolvimento da prática pedagógica visando a uma Educação Física conscientizadora, de modo a problematizar a realidade social, pode formar alunos realmente críticos e participativos na sociedade”. Nesse sentido, a organização administrativa institucional precisa prever capacitação, treinamento, atualização e assistência didático-pedagógica frequente aos professores, através de

projetos de formação continuada, assegurando assim o retorno benéfico para a instituição e para os alunos.

3.4.3 Teoria e prática na Educação Física

O professor deve dispor de conhecimentos dos conteúdos específicos de sua disciplina e das formas utilizadas para transformação e aproveitamento didático deles, conhecer as estratégias da condução da aula, conhecer materiais didáticos e programas que serão utilizados, além de conhecer o funcionamento da escola. Libâneo (1994, p.28) complementa “A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais, postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”.

Sobre esse assunto, Formosinho (2009, p.111) assegura que

A formação prática é a pedra de toque de qualquer formação profissional; tem, evidentemente, uma ligação inextricável com a problemática da avaliação e subsequente certificação profissional. O estágio não é apenas um processo de formação, mas também é um processo de avaliação das aprendizagens actuais e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais.

No entanto, ser professor vai muito além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula. De acordo com Libâneo (1994, p.28),

A formação profissional para o magistério requer, assim uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende da vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. A verdade é que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade de seu trabalho

A formação do professor deve sempre possibilitar, além da reflexão, um elo entre a formação teórica e a formação prática, pois uma complementa a outra, isto é, o professor complementa sua formação através dos conhecimentos que adquire na prática, como reconhece Camilo Cunha (2008, p.95), “o ato educativo é complexo e imprevisível, a reflexão parece ser um processo mediador da teoria e da prática e um mecanismo regulador entre as crenças, as teorias dos professores e as evidências das práticas.”. Além de que, a ação reflexiva sobre a sua atuação leva o professor a analisar seus conhecimentos, convicções, metodologias e intervenções.

Consta nos Referenciais para Formação de Professores (2002, p.62) que “O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua

em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não o suficiente”.

O conhecimento prático do professor é essencial para o seu desenvolvimento profissional por ser individual, a partir desse ponto ele desenvolve um modo particular de transmitir conhecimentos aos seus alunos, como afirma Pacheco (1995a, p.26),

O conhecimento prático identifica-se com aquilo que o professor faz em determinado contexto ocupacional, servindo para resolver tensões, gerir problemas e simplificar as complexidades existentes. Para poder ensinar, o professor necessita conhecer o conteúdo específico da disciplina/área que leciona, bem como as técnicas e destrezas pedagógicas, facto que realiza ao longo de seu percurso gradual e constante de profissionalização. Tal processo de aquisição depende quer das suas experiências pessoais, quer de suas experiências inter-relacionais que socialmente partilha.

O professor deve ser consciente da influência e da responsabilidade que tem sobre o aluno. Essa responsabilidade deve ser refletida nas suas ações, pois influenciam a vida do aluno tanto na escola como fora dela. Portanto, deve estar preparado para atuar em situações práticas e inusitadas. Porém, segundo os Referenciais para a Formação de Professores (2002, p.63)

Ocorre que, atualmente, na formação o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. Os aprendizados práticos ocupam lugar periférico e são muitas vezes associados à concepção tecnicista, o que tem sido um obstáculo a uma reorganização mais radical da formação de educadores.

A ação e a experiência do professor é o que determina seu conhecimento prático. Esse conhecimento é adquirido nas experiências vivenciadas não só como profissional, mas também como aluno, como afirma Pacheco (1995a, p.45)

O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que teve, traz necessariamente à sua formação um modelo de comportamento de professores que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno pela escola confronta-o com um elevado número de professores, cada um deles com um estilo próprio de ensinar. Os aspectos negativos e/ou positivos do comportamento desses professores, consciente ou inconscientemente, estão presentes no momento em que o aluno se torna efectivamente professor.

Segundo afirma Darido no PCN+ (2000, p.170), principalmente nas instituições particulares formadoras de professores de Educação Física, apesar das mudanças, ainda hoje priorizam as disciplinas práticas nos cursos e

enfatizam as chamadas disciplinas práticas, especialmente as habilidades esportivas, estabelecendo uma nítida distinção entre teoria e prática. Neles, teoria são os conteúdos apresentados na sala de aula (principalmente aqueles ligados ao domínio biológico) e prática são as atividades realizadas nas quadras, piscinas, pistas etc. Ao veicular apenas uma

concepção eminentemente esportiva da Educação Física, a formação profissional implementada homogênea o grupo de professores: sua prática profissional é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte; alguns acreditam explicitamente que o objetivo da disciplina é ensinar habilidades esportivas aos alunos mais capazes.

Através de suas ações particulares, o professor de Educação Física distingue-se dos demais. Desde sua formação inicial, ele segue percurso diferente, suas aulas são diferenciadas, trabalham o corpo e a mente, além de outros aspectos e suas ações e conhecimentos envolvem práticas e teorias, exigindo o conhecimento específico da disciplina com suas técnicas/práticas pedagógicas. Camilo Cunha (2008, p.78) refere “O equilíbrio entre a teoria e a prática poderá possibilitar um verdadeiro diálogo, a partir do qual a prática venha a adquirir uma dimensão epistemológica mais profunda contribuindo para uma intervenção educativa eficaz e fundamentada”, e Formosinho (2009, p.116) complementa

As instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade predominantemente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência, que é mais complexa e mais multifacetada.

Portanto, o professor de Educação Física necessita de embasamento teórico-metodológico para lidar com as situações e problemas que emergem durante as aulas oriundas do contexto sociocultural em que a escola está inserida. Vale ressaltar a contribuição de Libâneo (2008, p.79)

Essa forma de entender a atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor o domínio não apenas do conteúdo, mas também dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e de formas e habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que está sendo aprendido. Ensinar, portanto, é adquirir meios de pensar, através dos conteúdos.

O professor deve buscar mais estratégias e inovações educacionais, sempre aliando a teoria com a prática e também deve estar apto a justificar o porquê da Educação Física na escola e apontar qual a sua contribuição na formação de crianças e jovens, como refere Melo (2011, p.31) “O aluno deve ser capacitado para a prática na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica”. Pacheco (1995a, p.22) afirma que

O conhecimento profissional do professor, além de um saber técnico, inclui igualmente um saber prático ou um saber do senso comum das situações de ensino, e está ligado a destrezas, intuições, atitudes, valores, etc. É evidente que se trata de um saber que ultrapassa os limites de um mero senso comum pois o que o professor faz e diz fazer é um discurso prático, elaborado a partir de uma realidade que é subjetiva.

Além de ter uma sólida formação inicial, é essencial que qualquer profissional, com as tecnologias evoluindo, com a sociedade em constante transformação, esteja permanentemente atualizado, conhecendo novas metodologias, aprendendo a utilizar equipamentos que hoje, cada vez mais, estão presentes na escola, nas casas e em nossas vidas, como afirma Imbernón (2009, p.30) “Portanto, a formação do professorado influencia e recebe a influência do contexto no qual tem lugar e essa influência condiciona os resultados que possam ser obtidos”, pois vivemos cercados de tecnologias complexas, que se modificam a uma velocidade difícil de acompanhar e muitos de nossos alunos chegam à escola com mais conhecimentos sobre as novas tecnologias, que um grande número de professores ativos.

Reconhecendo que na Educação Física a teoria e prática se complementam, ser professor da disciplina requer que ele seja capaz de teorizar suas práticas e praticar as teorias aprendidas. Segundo Camilo Cunha (2008, p.80),

O conhecimento voltado para a ação é menos livresco e mais aprendido a partir da própria experiência e da transformação. Trata-se, portanto, de um conhecimento específico, dependendo do modo pessoal e profissional como cada professor o constrói, apresentando este aspecto a essência do conhecimento prático – socialização.

3.5 Abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil

Falar sobre a Educação Física no Brasil é conhecer também a história política do país, modificada em diversos governos. No século XX, a Educação Física escolar brasileira sofreu grandes influências de correntes filosóficas, tendências políticas, científicas e pedagógicas, o que proporcionou o surgimento de diversas pedagogias, com o objetivo de mostrar o caminho certo da referida disciplina. Darido (1998, p.62), sobre as diversas pedagogias, opina que “Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre as questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos estes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico”. Sobre esse assunto, Saviani (2006, p.4) afirma que

No discurso e na prática, expressam, às vezes, aspectos das várias concepções, estando a predominância de uma ou de outra tendência condicionada a fatores objetivos e subjetivos que incluem o tipo de formação profissional pela qual passaram, o acompanhamento, maior ou menor, dos embates teóricos do momento o alcance do posicionamento das entidades a que pertencem, o grau de aceitação/rejeição da linha política da administração em exercício, etc.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.217), de acordo com o resgate histórico das abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil, podemos constatar nas

mudanças ocorridas ao longo dos anos que

Diversos papéis foram atribuídos à Educação Física na escola: preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniação e assepsia do corpo, buscando uma raça forte e enérgica; formação de atletas; terapia psicomotora; e até como instrumento de disciplinarização e interdição do corpo.

Azevedo e Shigunov (2000, p.79) conferem que “As abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prática com o objetivo de estruturação do campo de conhecimento que são específicos da Educação Física”. As principais tendências da Educação Física surgiram em diferentes momentos históricos e políticos, através de movimentos que visavam mudanças específicas nas aulas de Educação Física.

Durante muito tempo, a disciplina Educação Física utilizou as características tecnicistas e esportivistas implantadas durante a sua trajetória histórica, entretanto, a partir da década de 80, surgiram novas tendências pedagógicas, questionando os conteúdos e métodos utilizados. A partir desses questionamentos e discussões, surgiram novas propostas e abordagens, com características mais críticas. De acordo com Soares (2007, p.91), “A Educação Física no Brasil, nas suas primeiras tentativas para romper o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação, da moral e da regeneração ou reconstituição das raças”.

As novas propostas curriculares promoveram intensos debates sobre temas relevantes como o ensino, pesquisa, pressupostos teóricos, didáticos, pedagógicos e a sua função social, cultural e inclusiva, dando mais ênfase à cultura corporal, como sugere Valdanha Neto (2006, p.1), “Portanto, a Educação física deve trabalhar para o desenvolvimento de uma cultura corporal, com conteúdos que respeitem o corpo em suas instâncias representativas, onde os simbolismos culturais de cada povo sejam trabalhados e compreendidos”.

Entre as diversas fases e abordagens, apresentamos as que foram definidas pelos pedagogos como humanistas: a higienista, a militarista e a esportivista, que surgiram através dos movimentos em diferentes contextos históricos. Essas fases, por terem surgido em consequência de movimentos educacionais ou políticos, não apresentam nenhum autor. Após as humanistas surgem as denominadas pedagógicas, representadas através das abordagens psicomotora, humanista construtivista, desenvolvimentista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, ensino aberto, motricidade humana, sistêmica, jogos cooperativos, saúde renovada e Educação Física plural, que foram formuladas por alguns autores principais, embora a literatura apresente referências de diferentes autores. Em comentário sobre as abordagens pedagógicas, Azevedo (2009, p.39)

assinala que “As abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos comprometidos com a renovação teórica, com o objetivo da estruturação do campo dos conhecimentos práticos da Educação Física”.

Até a década 50, a Educação Física foi influenciada pela área médica. A fase Higienista teve como principal objetivo preparar homens fortes, ágeis e saudáveis, dando ênfase à saúde. Soares (2007, p.82) descreve que “A educação higiênica das elites, valendo-se da Educação Física, pode ditar as normas do comportamento saudável e, através dele, inculcar valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina e outros”.

Durante essa fase, a Educação Física que até então era proporcionada apenas para os homens, foi liberada para as mulheres e era considerada como sinônimo de saúde física e moral, preconizando que a execução correta dos exercícios físicos proporcionava a saúde das pessoas. Segundo Soares (2007, p.101),

A Educação Física preconizada pelo pensamento médico-higienista era estruturada em bases fisiológicas e anatômicas, as únicas consideradas científicas. A partir, portanto, de um entendimento anátomo-fisiológico do movimento humano, os médicos colocavam o estudo da higiene elementar como complemento preparatório da Educação Física, tornando-a, particularmente na escola, um procedimento higiênico a ser adotado naquela instituição e incorporado como hábito para toda a vida.

Os cuidados com a saúde dos alunos levaram os médicos a prescreverem a dosagem dos exercícios físicos, adequando-os à idade e à constituição física de cada criança, ficando o professor responsável apenas para ministrar os exercícios prescritos, como afirma Soares (2007, p.114), “Entre os cuidados com a saúde destaca-se a Educação física, que tem o médico como tutor do professor que ministrará a matéria na escola pública ou nas instituições particulares”.

Nesse período, militares foram contratados como professores e instrutores de ginástica nas escolas, onde se destacavam nas aulas os métodos ginásticos franceses, a calistenia, o natural austriaco e o alemão. Segundo Gallardo (1997, p.17) esses professores militares, além de continuarem com o projeto médico higienista/eugenista, defendiam os princípios de que o homem

é um ser definido e explicado biologicamente e com desigualdades naturais, portanto possuidor de desigualdades sociais, que acrescentaram a necessidade da Escola em se preocupar com a formação de futuros militares. Temos assim, uma Educação Física militarista, onde se destaca o adestramento físico como maneira de preparar o aluno ao cumprimento de seus deveres para a defesa da nação em função dos perigos internos que se vislumbravam devido à ordem político-econômica em desestruturação, com o surgimento de um pensamento nacional, e de perigo externo, onde se configurava um conflito mundial.

A Educação Física Militarista também se preocupava com a saúde individual e pública, mas também era vista como poderoso auxiliar no fortalecimento do Estado e poderoso meio de aprimorar a raça. Todavia seu maior objetivo era o desenvolvimento da aptidão física de uma juventude forte, saudável e capaz de defender a pátria. Esta concepção também buscava desenvolver a autodisciplina, a coragem e respeito à hierarquia, e o professor de Educação Física atuava como instrutor e o aluno, mero repetidor e cumpridor da tarefa solicitada, mantendo-se assim a ordem e a disciplina através da utilização da marcha e da ordem unida.

Coerente com os princípios autoritários dos militares, destacava-se no papel da educação Física e do desporto a formação do homem obediente e adestrado, o que evidentemente a tornava obrigatória apenas para a classe social desfavorecida, não valendo para os filhos da classe dominante, que viam a Educação Física apenas como lazer e preenchimento do tempo livre, visando ao desempenho intelectual em detrimento do físico, e criando resistência para que a referida disciplina não fosse obrigatória nos colégios em que estudavam os descendentes da sociedade aristocrática. Nesse contexto, segundo Gallardo (1997, p.18), “Tem-se em Rui Barbosa, através de eloquentes declarações, o maior defensor da Educação Física no contexto escolar, pautado num viés médico higienista/eugenista”.

De acordo com Oliveira (2005, p.26) “A rigidez disciplinar e a preocupação com o preparo físico impregnam e monopolizam as atividades físicas mesmo que essas pretendam ter um cunho pedagógico”. Ainda hoje encontramos resquícios dos princípios norteadores desta prática nas aulas de Educação Física nas escolas.

A Educação Física Esportivista teve início com a revolução de 1964 e fica reduzida ao desporto de alto rendimento, através da padronização da técnica dos fundamentos e gestos esportivos e também do culto ao atleta herói. Essa tendência, bastante influenciada pelos modelos americanos, está vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas da fisiologia do esforço, da biomecânica, do treinamento esportivo, etc. Apresenta como principal objetivo o desempenho atlético-esportivo, a seleção dos mais fortes e mais habilidosos, o alto rendimento, a repetição e a perfeição dos movimentos. Segundo Oliveira (2005, p.28), “Para exacerbar a questão da competitividade, por exemplo, produz-se um discurso autojustificativo; ao admitir que a sociedade é competitiva, cabe à Educação Física educar para a competição”.

A abordagem psicomotora surgiu no final da década de 70 e início dos anos 80 e objetiva o desenvolvimento psicomotor da criança, através da interdependência entre o desenvolvimento

cognitivo e o motor utilizando os movimentos espontâneos e não apenas a repetição de gestos técnicos. Esta abordagem substitui a esportivização da Educação Física, que predominava nos conteúdos escolares, e valorizou através da psicomotricidade o esquema corporal, a lateralidade, a consciência corporal, o equilíbrio, a coordenação visomotora e a percepção sonora, tátil e visual. De acordo com Azevedo (2009, p.40), “A abordagem psicomotora utiliza a atividade lúdica como impulsionadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento”, além de favorecer a participação de todos os alunos nas aulas, independente de suas limitações.

A abordagem humanista tem como pressuposto a educação por meio do movimento, em que os alunos participam da seleção das atividades a serem desenvolvidas nas aulas, a partir de seus interesses, necessidades e experiências. Por consequência, a escola tem como função proporcionar ao aluno condições para o seu desenvolvimento individual, o que irá contribuir para a sua autonomia. Sobre esse tema, Azevedo (2009, p.40) aponta que

A abordagem humanista, fundamenta-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano: identidade e valor, um crescimento voltado para crescer de dentro para fora. Situada nos objetivos do plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser um instrumento coadjuvante nas relações interpessoais e facilitador do desenvolvimento da natureza da criança, prioriza o processo de ensino ao invés do produto.

João Batista Ferreira propôs, em 1989, a abordagem Construtivista, que foi bastante influenciada pela psicomotricidade, e era desenvolvida através da valorização do conhecimento motor e cultural que a criança já possuía, promovia o resgate da cultura de jogos e brincadeiras de rua, jogos com regras adaptadas, jogos cantados e as diversas atividades desenvolvidas no contexto cultural e social da criança. Seu objetivo principal é a construção do conhecimento através do resgate da habilidade do aluno para a solução de problemas. Em virtude do que foi mencionado, Azevedo (2009, p.39) frisa que

Na abordagem construtivista a intenção reside na construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o seu próprio mundo. Procurando respeitar o universo cultural do aluno, explora as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à elaboração do conhecimento.

Nessa abordagem, o jogo é considerado o principal método pedagógico de ensinar e desenvolver o aluno. O jogo é utilizado como forma de valorizar as experiências que os alunos possuem, como convém evidenciar na fala de Darido (1998, p.61) que procurar valorizar as experiências dos alunos, a sua cultura, e através da proposta construtivista também “propõe uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói

o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas”.

A abordagem Desenvolvimentista, que teve Go Tani em 1988 como seu idealizador, tem como temática principal as habilidades, aprendizagem e desenvolvimento motor, ao proporcionar ao aluno, condições para que o seu desenvolvimento motor seja beneficiado através da diversidade e da complexidade dos movimentos. Em seus trabalhos, Go Tani destaca o pressuposto apresentado por David Gallahue entre outros autores. Gallahue (2005, p.504), defende que “A utilidade do conhecimento relacionado ao processo do desenvolvimento motor, desde a pré-infância até a idade adulta, pode ser encontrada nos programas apropriados de aprendizado de habilidades motoras com base desenvolvimentista”. Segundo Darido (1998, p.58), os autores dessa abordagem

defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como subproduto da prática motora.

O objetivo dessa abordagem é oferecer, nas aulas de Educação física, experiências de movimentos adequados ao nível de crescimento e desenvolvimento do aluno, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada através de conteúdos propostos que visem ao desenvolvimento de habilidades básicas, habilidades específicas, esporte, danças e jogos.

A abordagem desenvolvimentista apresentada por Gallahue (2005. p.506) sugere que “O currículo desenvolvimentista da Educação Física utiliza a abordagem de tema de habilidades motoras para o aprendizado de habilidades motoras fundamentais”. Destaca que os conteúdos devem ser desenvolvidos seguindo uma ordem, dos movimentos simples para os mais complexos, proporcionando que através do movimento o aluno possa adaptar-se ao meio em que está inserido e às exigências do cotidiano, com o que corrobora a opinião de Azevedo e Shigunov (2000, p.84) que afirmam

É uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social. Na aprendizagem motora, busca, em função destas características, sugerir elementos para a estruturação da Educação Física. Procura privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens decorrentes das práticas das habilidades motoras.

A abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de autores, 1993) tem como principal finalidade a transformação social e propõe para as aulas de Educação Física o conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como tema o jogo, o esporte, a ginástica e a dança e sugere a participação do aluno no processo educacional, no que diz respeito às adequações pedagógicas e

discussão dos conteúdos propostos. Cabe, por oportuno, destacar a opinião de Azevedo (2009, p.42),

A Educação Física é entendida como sendo uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira e da dança como sendo conhecimentos da cultura corporal de movimento. Procura entender com profundidade o ensinar, que não significa apenas o transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica acerca da assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos factos e do resgate histórico.

A proposta Crítico-Superadora valoriza a necessidade do aluno em confrontar seus conhecimentos e experiências com o conhecimento científico, enriquecendo assim sua bagagem sobre a cultura do movimento. Sobre essa abordagem, Darido (1998, p.62) revela que “Esta pedagogia levanta a questão de poder, interesse, esforço e contestação”. Ao valorizar os conhecimentos e experiências do aluno, possibilita que ele sugira adequações pedagógicas e escolhas dos conteúdos, promovendo assim a participação de todos. Darido (1998, p.62) destaca que

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de educação física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitiva dos alunos. Enquanto organização do currículo ressalta que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

A abordagem Crítico-emancipatória tem como importante articuladora Elenor Kunz (1994), que teve como principal objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de transformar (ou não) a realidade em que estão inseridos. A proposta visa atingir as finalidades da Educação Física escolar, buscando mudar a imagem do esporte na escola voltada apenas para o alto rendimento, ou seja, procura utilizar o esporte como meio de tornar o ensino da Educação Física uma educação crítica e emancipada, orientando para a desconstrução da prática de esportes autoritários, proporcionando ao aluno uma capacidade questionadora e argumentativa sobre as ações praticadas nas aulas.

A abordagem Concepção de Aulas Abertas, sugerido por Hildebrandt em 1986, busca mais interação entre professor e aluno, incluindo a escolha dos conteúdos, planejamento e objetivos. Na opinião de Azevedo e Shigunov (2000, p.80),

A Abordagem Concepção de Aulas Abertas está fundamentada na vida de movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física, na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade das aulas de Educação Física Escolar.

A abordagem da Motricidade Humana, elaborada por Manuel Sérgio em 1990, sugere que as aulas de educação física tenham mais participação de alunos e tem como objetivo a autossuperação dos alunos através do lazer e do prazer, vivenciando o movimento, contrário à participação elitista, que visava ao rendimento e à comparação com o outro.

A abordagem Sistêmica, elaborada por Betti, (1991), sugere que a Educação Física escolar proporcione ao aluno atividades diferenciadas, diversificando os conteúdos, permitindo experiências esportivas, rítmicas e expressivas, vinculadas à dança e atividades de ginástica, possibilitando a participação de todos os alunos. Esta concepção defende a ideia de que a Educação Física escolar não se restringe ao desenvolvimento das habilidades motoras, embora esse seja um dos objetivos da Educação física, como afirma Betti (1991, p.134), “Mas a finalidade última do sistema é a formação de personalidades, o comportamento e o pensamento socialmente pertinentes dos indivíduos”. Essa abordagem aproveita a experiência corporal adquirida pelo aluno no cotidiano e introduz os conteúdos curriculares propostos pela escola.

Sobre a abordagem Sistêmica, Oliveira (2006, p.82) confirma que “A Educação Física brasileira não poderia isentar-se diante da sedução sistêmica que se instaurou na educação brasileira a partir dos anos 70, manifestando até hoje suas influências”.

A abordagem Saúde Renovada apresentada por Guedes e Nahas, tem como principal objetivo despertar no aluno e em toda a comunidade escolar o gosto pela atividade física, conscientizando-o sobre os benefícios da atividade física para a promoção da saúde, através de atividades que desenvolvam a resistência cardiovascular, a flexibilidade, a força física e a composição corporal, o que pode vir a proporcionar melhor qualidade de vida. Sugere ao professor a busca por metas relacionadas à promoção da saúde através de atividades que proporcionem um estilo de vida mais ativo e saudável.

A Educação Física Plural, elaborada por Daolio, em 1995, compreende o movimento como técnica corporal, que recebe forte influência da cultura e do meio em que o aluno está inserido. Em seu artigo, Daolio (1996, p.41) faz referência sobre essa abordagem ao supor que “parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula de alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser avaliados”.

Em suas contribuições sobre essa abordagem, Azevedo e Shigunov (2000, p.87) afirmam que a Educação Física Plural considera que os alunos “são diferentes e que numa aula, para

alcançarmos todos os alunos, deve-se levar em conta essas diferenças. A pluralidade das ações é aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de eles expressarem-se diferentemente”. Essas diferenças entre os alunos, às vezes, não são percebidas ou não são respeitadas pelo professor, que trata os alunos indistintamente, ocorrendo o que descreve Daolio (1996, p.41), “Assim, alguns alunos são considerados mais dotados e outros, menos dotados”.

Quando se trata de desempenho das habilidades motoras envolvendo força, resistência e velocidade entre alunos que compõem turma mista observa-se a diferença entre os gêneros, no entanto, o professor deve lidar com turmas heterogêneas, de maneira que atenda a todos, como Daolio (1996, p.41) recomenda,

A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal – jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas – e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Obviamente, que o objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

Visando desenvolver o Plano Nacional de Educação Básica, o Ministério da Educação Brasileiro formou um quadro de especialistas, com o propósito de montar uma base teórica para elaborar as matrizes curriculares nacionais. Surgem então os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que são documentos sistematizados e elaborados a partir de propostas, experiências e discussões vivenciadas nas escolas e apontam as referências dos conhecimentos considerados necessários para melhor exercício da cidadania. Indicam as ações que deverão ser desenvolvidas nas escolas, sem exigir obrigatoriedade no seu cumprimento, permitindo adaptações de acordo com as necessidades peculiares do aluno, da escola e da comunidade.

Na atualidade, quatro abordagens constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a psicomotricidade, a construtivista, a crítica e a desenvolvimentista. A partir dessas abordagens, são apresentadas propostas que orientam a estrutura curricular do sistema educacional do Brasil.

A opinião de Severino (1997, p.60) é de que “A discussão, votação e promulgação da atual LDB, se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país”. A Lei de Diretrizes e Bases sugere que a Educação Física se integre na proposta pedagógica da escola, com autonomia para se construir uma nova proposta, proporcionando à escola e aos professores a oportunidade e responsabilidade de adaptar a ação educativa escolar à realidade da escola e dos alunos.

3.6 Inclusão e exclusão nas aulas de Educação Física

Observa-se que por diferentes razões, sejam elas econômicas, culturais, psicológicas, raciais, físicas, muitos alunos não participam de diversas atividades que são desenvolvidas no sistema educativo, o que irá contribuir de forma negativa na realização dos seus projetos de vida. Entendemos que a escola deve buscar alternativas, através de instrumentos e ações que preparem e proporcionem oportunidades, para que estes alunos tenham uma vivência de plena participação na sociedade, que sejam solidários e tenham respeito pelas diferenças.

O aluno, jovem interessado em compreender, participar e interferir na sociedade em que está inserido almeja construir sua identidade a partir da convivência, experiência e aprendizagem com diferentes formas de pensar e agir. É na fase da adolescência que os jovens passam por situações cheias de conflitos e incertezas, marcada por rápidas mudanças no desenvolvimento físico e social. É nessa fase que se formam hábitos e atitudes que se consolidam no decorrer da vida. É ele o principal alvo de mudanças que podem ocorrer em uma instituição de ensino.

As instituições escolares também devem oferecer aos seus alunos a promoção da saúde, através de atividades que disseminem o conhecimento da importância deste componente curricular que visa principalmente o desenvolvimento de habilidades motoras, responsabilidade, respeito, valores, companheirismo e principalmente a socialização, como afirma Gallahue e Ozmun (2005, p.417), “O esporte e a atividade física têm potencial para serem poderosos agentes de socialização”.

Também é nesse período que, de fato, ocorre a preparação para a vida adulta, e, portanto, é marcada por uma série de mudanças físicas, sociais e culturais significativas, que contribuem notadamente para a experimentação, transformação, exploração e a socialização dos alunos, como confirmam Pacheco e Morgado (2002, p.10), “Os desafios vindouros requerem que a ação educativa seja munida de um novo sentido e se revele capaz de criar as condições mínimas exigíveis para que cada um possa continuar a aprender ao longo da vida”. Muitos agentes influenciam esses processos, entre eles, a escola que, através das aulas de Educação Física, oferece aos alunos a possibilidade de vivenciarem diversas experiências.

Convém evidenciar que o papel da Educação Física no currículo escolar, frente ao paradigma da inclusão, deve ter como intento fazer que todos os alunos participem das aulas, que todos sejam tratados de maneira idêntica, e ocorra a promoção de valores como a integração, a solidariedade e o respeito e todas as características, individualidades e dificuldades sejam

respeitadas. Como é referido por Darido no PCN+ (2000, p.152)

Cabe ao professor valorizar todos os alunos – independentemente de etnia, sexo, registro linguístico, classe social, religião ou nível de habilidade – assim como favorecer discussões sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem se enraiza no esclarecimento sobre as diferenças e na compreensão e no entendimento destas pelos jovens e adultos. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos.

No decorrer da história da Educação Brasileira, houve uma mudança acentuada da população escolar, gerando aumento de possibilidades das camadas excluídas socialmente de frequentar a escola, em busca de melhores condições socioeconômicas. Esse fato gerou preocupação dos educadores e exigiu mudanças nos processos pedagógicos utilizados, como afirma Libâneo (2006, p.177), “os currículos precisam ser redimensionados, agregando temáticas relativas à questão de classe social, etnia, gênero, geração e outros, alicerçados nos primórdios da cidadania e da democracia”.

Apesar do surgimento de novas propostas de Educação Física, a exclusão dos alunos menos hábeis foi mantida, ou seja, as atividades propostas não contemplavam a todos os alunos de forma indistinta. Ainda hoje, temos lacunas visíveis referentes a não inclusão de todos os alunos nas aulas, o que contraria a Lei de Diretrizes e Bases que vigora atualmente, tal como aponta Severino (1997, p.60), onde consta, “Acredita-se agora que a lei vai assegurar não apenas princípios, mas, sobretudo compromissos e deveres aptos a implementarem o direito de tantas outras pessoas marginalizadas, sitiadas, excluídas”.

Considerado um dos temas mais importantes da atualidade, a inclusão escolar de todos os alunos, seja por qualquer motivo, revela-se como tema relevante na área educacional e social. De acordo com Martinez (2007, p.99)

Perceber o espaço escolar como um espaço caracterizado pelas diferenças, onde estas são aceitas como normais e enxergar o processo educativo como altamente diferenciado, precisamente por que tem a ver com as diferenças dos sujeitos que nele participam, implica para muitos profissionais, mudanças significativas na sua representação da escola e do processo de ensino-aprendizagem, mudanças imprescindíveis para contribuir ao processo de inclusão escolar.

As aulas de Educação Física devem contemplar todos os alunos, independente de religião, sexo, habilidade, obesidade, entre outros. Fica patente que para a inclusão de alunos, se revela a tarefa de nos tornar receptivos através de nossas ações, práticas e políticas, e para nossa aprendizagem sobre melhor relacionamento com os valores inclusivos, relacionados à igualdade, à

participação e ao respeito pela diversidade.

Apesar de muitos ainda considerarem o termo inclusão escolar como um procedimento criado para atender alunos com deficiências, fazendo com que eles façam parte dos sistemas regulares educacionais, atualmente observa-se que a educação inclusiva tem uma abrangência mais ampla, que também respeita a diversidade entre os alunos que fazem parte do processo educativo. As diversidades e diferenças não devem ser encaradas como um problema, e sim como uma oportunidade de enriquecimento e desenvolvimento do aluno e do professor e como parte do processo ensino-aprendizagem.

Quando os alunos se sentem respeitados e acolhidos, tornam-se menos vulneráveis ao abandono da escola, o que certamente exigirá da escola o trabalho de inclusão social e respeito aos valores, de forma a contribuir para a redução das desigualdades, insegurança, medo e vergonha. Isso certamente contribuirá para a formação de cidadãos cada vez mais seguros, solidários, tolerantes e respeitadores dos direitos humanos, como afirma Noletto (2008, p.24), “A construção de uma nova ordem mundial exige mentalidades e consciências renovadas e orientadas para a cidadania. Requer, portanto, a educação fundamentada em paradigmas que possibilitem focar o indivíduo como um todo, promovendo a formação integral”.

Cabe refletir sobre quais identidades estão sendo construídas através dos atuais currículos e quais gostaríamos de produzir, já que no contexto da Educação Física, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (2000, p.32) é importante ressaltar que “um dos objetivos do ensino médio é propor de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos”.

As práticas pedagógicas e curriculares devem respeitar as particularidades e diferença dos alunos, sem concretizar as desigualdades, a limitação e a exclusão de um número considerável de alunos, na perspectiva de valorização da escola como um local onde se promove a igualdade de oportunidades. Pacheco e Morgado (2002) concordam que “construir currículo exige autonomia, permitindo atender às características, necessidades, interesses e ritmos próprios de aprendizagem do aluno e que deve fazer parte da cultura comum e de uma cultura próxima da realidade do aluno”.

A inclusão deve ser plena, os conteúdos devem levar em consideração as características particulares de todos os alunos, em todas as dimensões, seja ela cognitiva, corporal, afetiva, social e estética. Se necessário, para favorecer a formação e participação de todos os alunos, o professor

deverá fazer adequações precisas nas regras, nas atividades, na utilização do espaço e no material.

Libâneo (2006, p.118) concorda que “a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social”. De modo similar, Martinez (2007, p.99) diz que tendo em vista que “os pobres, os meninos de rua, os deficientes, os negros, etc. sejam percebidos como exceções e/ou problemas será muito difícil articular ações favorecedoras de sua real inclusão porque o próprio fato de representá-los como exceções e/ou problemas, indiretamente os exclui”.

Constatamos que todos os alunos têm direito à presença e à participação em todas as atividades que são realizadas nas escolas, porém, nem todos usufruem deste benefício. Esta é uma situação que interfere no desenvolvimento integral, pois com sua exclusão, eles deixam de adquirir experiências que são fundamentais para sua vida social e profissional. A Educação Física proporciona um excelente meio de desenvolvimento global e de socialização, além de aumentar os níveis de autoconfiança e motivação. Ribeiro (2011, p.58) assegura que “a atividade física contribui para a integração social de alunos com deficiência e um grupo de alunos ditos normais”. A educação inclusiva depende tanto da capacidade do sistema escolar, como do desejo de todos em colaborar para que nenhum aluno se sinta excluído devido alguma diferença apresentada.

O aluno menos habilidoso e também aqueles classificados como inaptos, para a prática da Educação Física, sofrem com a exclusão, o abandono e a rejeição, dificultando o seu desenvolvimento e sua participação social. Correia e Cabral (1999b, citado por Cunha, 2006, p.1), afirmam que “a escola tem um papel fundamental na formação da personalidade e na inclusão do aluno na sociedade”.

A escola, vista pela sociedade como uma instituição democrática, deve proporcionar a todos os alunos atividades que possibilitem a participação de todos, independentemente de gênero, raça, religião, condição socioeconômica ou qualquer tipo de diferença, como é dito por Martinez (2007, p.98)

Uma das principais barreiras ao processo de inclusão está relacionada com o fato de conceber o processo educativo como um processo estandardizado, dirigido a um grupo de alunos, grupo do qual se tem uma representação a priori e com o qual se tem de atingir objetivos predeterminados.

A criatividade no trabalho pedagógico é considerada uma ferramenta eficaz na inclusão dos alunos, no auxílio do planejamento e execução de aulas de Educação Física, tornando-as mais

atrativas, prazerosas e acessíveis a todos os alunos, respeitando suas diversidades e dificuldades. O professor deve ser ágil e criativo, propondo novas estratégias e recursos didáticos diversificados, de acordo com a situação apresentada, como sugere Zabala (1998, p.187),

Uma das conclusões da análise dos recursos didáticos e de sua utilização é a necessidade da existência de materiais curriculares diversificados que, como peças de uma construção, permitam que cada professor elabore seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educativa e estilo profissional.

Sempre em busca da inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física, através da construção de um currículo que valorize a multiculturalidade, que respeite as individualidades e que busque a interdisciplinaridade, através das práticas corporais, na visão de Gomes (2007, p.52),

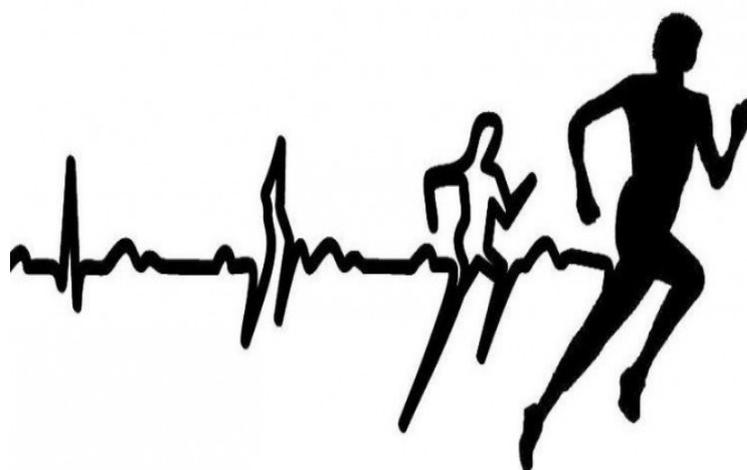
Com relação à especificidade do grupo, é importante promover uma adequação dos conteúdos aos alunos e não dos alunos ao conteúdo. Os professores devem estar atentos às características dos alunos, respeitando seus desejos e limitações, descobrindo os conteúdos de sua preferência, o que não significa abrir mão de seu trabalho, isto é, os conteúdos devem ser ministrados quando estiverem no programa, mas passíveis de sofrerem adaptações.

PARTE II

ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO



Capítulo IV – Caminhos paradigmáticos e contextuais



4.1 Introdução

A parte II deste estudo está dividida em três capítulos para melhor organização, apresentação e compreensão do trabalho. No capítulo I, referimo-nos aos caminhos paradigmáticos e contextuais da pesquisa, e inicialmente apresentamos o seu enquadramento paradigmático, o tipo de pesquisa utilizado e apresentamos o contexto regional em que o IFRN está inserido. Em seguida, apresentamos o cenário no qual foi feita a pesquisa, nomeadamente, os Campi em que os professores de Educação Física desenvolvem suas ações pedagógicas e concluímos o capítulo apresentando a estrutura metodológica da investigação.

4.2 Enquadramento paradigmático da pesquisa

Reconhecendo a importância da disciplina Educação Física para a formação dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados de nível médio, entendemos que os professores da referida disciplina, por exercerem papel essencial na inovação educativa e na formação integral dos alunos, precisam ser ouvidos. Nesse sentido, preocupamo-nos em identificar quais fatores interferem no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, o que pode contribuir com melhorias na formação dos alunos através de melhor qualidade de ensino, no contexto da investigação educativa.

Nascimento (2009, p. 120), ao fazer referência sobre investigação educativa, ressalta que ela consiste no “estudo e análise da educação e preocupa-se com questões e problemas relativos à natureza epistemológica, metodologia, finalidades e objetivos no campo da progressiva e constante procura do conhecimento em educação”, portanto, as questões a investigar e os objetivos deste estudo, que definem o percurso metodológico utilizado no processo de investigação, a caracterizam como educativa, pois segundo Pacheco (1995b, p.9)

A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenômenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa.

Neste contexto vamos elevar o estudo de caso - um estudo de caso, referenciado por Morgado (2012) como um estudo que gera conhecimento aprofundado de um fenômeno específico, em que a profundidade da análise é mais importante do que a abrangência do estudo. A análise dos dados recolhidos realiza-se a partir do cruzamento de informações obtidas através de entrevista semiestruturada, questionário e análise da proposta institucional, PTDEM, da disciplina Educação Física. Ao utilizarmos diferentes processos na recolha de dados, levamos em consideração a

contribuição de C. Silva (2011, p.85) que refere

Estas técnicas e a sua utilização acabam por influenciar-se mutuamente, pois pretende-se contrastar e aferir a informação mais objectiva, alcançada por um meio, com a informação mais opinativa, obtida por outro, formando a investigação um todo mais coerente, detalhado e complexo e, por isso, mais próximo da realidade.

A realidade apresentada reflete as opiniões, particularidades, dificuldades e intenções dos professores de Educação Física do IFRN. De acordo com a base teórica eleita em coerência com os dados coletados na pesquisa, o estudo através da análise, compreensão e interpretação da realidade profissional dos professores é caracterizado como uma investigação educativa.

De acordo com os procedimentos utilizados neste estudo, a perspectiva epistemológica aponta para um trabalho científico centrado num estudo de caso ancorado no paradigma interpretativo, através da abordagem de natureza qualitativa e quantitativa. Portanto, neste estudo, a pesquisadora, através da interpretação das respostas dos questionários e das entrevistas, buscou desvendar a realidade manifesta e oculta dos professores sobre o fenômeno estudado.

4.3 Estudo de caso

O estudo de caso apresenta-se com enorme potencial para estudar questões relacionadas à escola, aos professores e aos alunos. Nesta pesquisa, o estudo de caso é utilizado por ser uma investigação delimitada, particular e singular. Este tipo de investigação é caracterizado por possibilitar uma visão profunda ao retratar situações inerentes a um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real. Segundo Yin (2010, p.24) “Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

O caso, neste estudo, constitui a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física do IFRN. Entre os princípios orientadores do desenvolvimento profissional centrado na escola, Alonso (1998, p.204) destaca que

O estudo de casos parece uma abordagem adequada para o estudo do desenvolvimento profissional centrado na melhoria das práticas escolares, pelas potencialidades que oferece para as compreender já que uns contextos oferecem mais oportunidades do que outros ao desenvolvimento profissional, assim como para a compreensão dos processos e mecanismos através dos quais se produz esse desenvolvimento.

O caso deve ser estudado com afinco, de maneira profunda, o que implica investigação que visa essencialmente retratar a realidade de maneira singular, através de métodos de recolha de

dados que apontem respostas fidedignas. Entre importantes contribuições sobre o assunto, destacamos a de Morgado (2012, p.53) que ressalta

É neste sentido que consideramos o estudo de caso como uma metodologia de investigação propícia para se concretizarem tais mudanças. Não deixando de reconhecer, (...), que a transformação do professor e, por consequência, da escola só é viável se, para além da investigação, tiver por base também a formação e o desenvolvimento de competências curriculares, estamos convictos de que os estudos de caso que vierem a desenvolver-se com essa finalidade, podem fornecer informações imprescindíveis para a consecução de tais propósitos.

O estudo de caso possibilita o aprofundamento do investigador sem a intenção de intervir. Optamos por esta estratégia de investigação por possuir relevância significativa na pesquisa social e consequentemente nos estudos educacionais. O estudo de caso é uma técnica apropriada que busca clarificar aspectos relevantes de um fato, desse modo, o estudo de caso é considerado muito útil na investigação na área educacional, revelando a realidade das escolas nos mais diversos aspectos, levando a tomada de decisões que promovam melhorias nos serviços educacionais, como afirma Morgado (2012).

Este tipo de investigação requer que o investigador se envolva pessoalmente no contexto pesquisado, buscando captar da forma mais real possível o fenômeno investigado (Morgado, 2012). Sobre estudos de caso, para Amado e Freire (2013, p.122)

Podem ser apenas uma tentativa de exploração de um determinado fenômeno (exploratórios), assumir um caráter meramente descritivo, situar-se numa perspectiva fenomenológica (interpretativos), ou, pelo contrário, buscar a explicação dos factos (explicativos; quasi-experimentais). Podem ainda ser estudos que visam à transformação de uma determinada realidade (de investigação-ação).

Em seus estudos, Yin (2010) apresenta quatro testes que têm sido usados em pesquisas sociais, para estabelecer a sua qualidade, incluindo os estudos de caso: Validade do constructo, Validade Interna, Validade externa e Confiabilidade. O autor ressalta (p.63) que nos estudos de caso não é aplicado os testes de validade interna, pois este tipo de teste não se aplica em estudos descritivos ou exploratórios.

Miranda (2010, p. 160) considera que “O estudo de caso é considerado um método de investigação adequado para os estudos do professor nos ambientes por ele habitado, e utiliza uma variedade de instrumentos para a recolha de dados”. Neste estudo, para valorizar a validade do constructo foram utilizadas fontes múltiplas de evidências na coleta de dados, através de entrevista, questionário e análise documental. No que se refere à validade externa, ainda na sua fase de

projeto, foi pensada a teoria preliminar que este estudo de caso mostrará: a implementação de ações de formação continuada para aos professores de Educação Física do IFRN são essenciais para seu melhor desenvolvimento profissional.

Quanto ao teste de confiabilidade, tanto a documentação como os procedimentos utilizados neste estudo são disponibilizados de maneira a permitir que outros pesquisadores possam repetir os mesmos procedimentos e alcançar os mesmos resultados, como sugere Yin (2010, p.68) sobre este teste “O objetivo é garantir que, se um pesquisador, posteriormente, seguir o mesmo procedimento, conforme descrito pelo primeiro, e conduzir o mesmo estudo de caso novamente, ele deverá obter os mesmos achados e conclusões”.

Lessard-Herbert et al. (1990, p. 169), sobre estudo de casos, o classificam no campo investigativo como:

- O menos construído, portanto o mais real.
- O menos limitado, portanto o mais aberto.
- O menos manipulável, portanto o menos controlado.

4.4 Os Caminhos de abordagem na recolha e interpretação dos dados

4.4.1 Abordagem qualitativa

Ganhando espaço e reconhecimento na área educacional, a pesquisa qualitativa vem se firmando cada vez mais nos meios científicos. Com características próprias, sem priorizar a enumeração ou quantificação dos fatos estudados, esse tipo de pesquisa tem como foco principal interpretar fielmente os dados descritivos sobre diversos temas, levando o investigador a buscar captar a essência do fato e procurando compreender os fenômenos de acordo com as perspectivas dos investigados.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa nos permitiu adentrar no universo das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, na busca da compreensão dos diversos aspectos considerados essenciais para melhor prática docente e investigar os fatores que influenciam no desenvolvimento profissional, gerando resultados que podem influenciar diretamente em melhores aprendizagens nas aulas. Este tipo de investigação é essencial na educação, pois retrata o dia a dia no ambiente escolar através de uma visão profunda, ampla e integrada.

Para Miranda (2010) na investigação qualitativa não existe a preocupação de confirmar

hipóteses e estabelecer leis gerais, portanto, a pesquisa qualitativa não busca a representatividade numérica e sim, a compreensão e aprofundamento de evento relacionado e pertencente ao grupo específico pesquisado. A explicação de Silveira e Córdova (2009, p.32) sobre este tema, ressalta que os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos tentam esclarecer os fatos pesquisados “exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”.

Quando Gibbs (2009, p.17) fala “(...) os dados qualitativos são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade. Eles não incluem contagens e medidas, mas sim, praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismo ou artefatos culturais”, passa-nos a ideia de que a abordagem qualitativa, por possuir caráter descritivo e se apresentar por meio de descrições detalhadas e aprofundadas de dados coletados através de documentos, comportamentos, entrevistas, discursos, etc., permite o pesquisador mergulhar no contexto natural do objeto de investigação, sem interferir na realidade apresentada.

A amostra, neste tipo de abordagem, pode ser representada por um único caso, ou seja, a amostra pode ser pequena, mas deve ser analisada profundamente a fim de interpretar da maneira mais fiel possível o fato estudado. Nesta pesquisa, o que sustenta e garante sua validade é que a representatividade da amostra foi de quase 100% e a abrangência do estudo é específico para os professores de Educação Física do IFRN. Porém, apesar do reconhecimento de sua importância, a metodologia qualitativa é alvo de muitas críticas, principalmente no que diz respeito à representatividade da amostra, como refere Martins (2004, p.293)

Como essa metodologia trabalha sempre com unidades sociais, ela privilegia os estudos de caso – entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição. O maior problema, neste sentido, segundo os críticos, se encontraria na escolha do caso: até que ponto ele seria representativo do conjunto de casos componentes de uma sociedade?

Ao fazer referência a este tipo de abordagem, Gerhardt et al. (2009, p.84), reforça que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados recolhidos de forma indutiva e refere que para “analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade”. Nesse sentido, o aspecto qualitativo desta investigação foi essencial para revelar o

pensamento dos investigados sobre o objeto de estudo. É importante ressaltar que para C. Silva (2011, p.81), na qualidade de investigador qualitativo, “formula-se um compromisso de desenvolver um clima de empatia, confiança e bem-estar com os participantes da investigação, que se reflecte, tanto nos comportamentos metodológicos da investigação, como na co-responsabilização e transparência da condução do processo da investigação”.

O exame intensivo dos dados coletados proporciona a aproximação à realidade dos pesquisados na tentativa de atribuir significados às respostas. Neste tipo de pesquisa as respostas coletadas são qualitativamente observadas e interpretadas. Chizzotti (2003, p.221) conclui que

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocinio, o autor interpreta e traduz em seu texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

4.4.2 Abordagem quantitativa

Na abordagem quantitativa, os dados resultantes de uma pesquisa são quantificados com base em técnicas estatísticas simples para organização e resumo de dados, tais como medidas representativas e medidas de variabilidade, ou com o uso de métodos mais complexos como testes de hipóteses e análise multivariada de dados. O método quantitativo é bastante usado no desenvolvimento das pesquisas em diversas áreas do conhecimento científico, representando de forma geral a garantia de precisão dos resultados, evitando enganos e distorções na interpretação dos dados (Oliveira, 2002, p.155).

A Ciência Estatística que é a base do método quantitativo, divide-se em dois ramos: a Estatística descritiva e a Inferência estatística alicerçadas em fundamentos e teorias que, no primeiro caso, permite sistematizar a análise e no segundo caso, comprovar hipóteses e fazer generalizações para uma população com base em resultados obtidos para uma parcela dessa população, desde que essa parcela da população tenha sido selecionada adequadamente.

A utilização de análise quantitativa é uma escolha apropriada quando existe a possibilidade de mensuração de informações que possam ser traduzidas em variáveis para a sua quantificação e análise. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para resumir dados de forma a facilitar a compreensão do objeto de estudo. Para Bardin (2011, p.145) a abordagem quantitativa “(...) obtém dados descritivos por meio de um método estatístico”, portanto, sua análise apresenta dados mais concretos e fiéis.

Segundo Gatti (2004), no Brasil não é muito utilizado o método quantitativo em estudos educacionais, apesar da necessidade da quantificação de certo tipo de resultado para uma melhor compreensão do problema. Por exemplo, na discussão de políticas para tratar a questão do analfabetismo, da evasão, da repetência escolar é imprescindível ter informação quantitativa sobre a sua ocorrência, distribuição por gênero, por faixa etária e por condição socioeconômica. Para Dalfovo et al. (2008, pp.1 – 13) os estudos quantitativos em educação “possuem como diferencial a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções”.

4.4.3 Abordagem quantitativo-qualitativa - mista

Existe um embate que se estende por vários anos entre os pesquisadores sobre as pesquisas quantitativas e qualitativas, em que os pesquisadores quantitativos consideram a pesquisa qualitativa subjetiva, por não apresentar dados matemáticos, representados através de métodos estatísticos. Para esse grupo, somente é verdadeiro o que pode ser quantificado, enquanto que os pesquisadores qualitativos defendem que os estudos devem buscar a essência do objeto estudado, retratando uma realidade completa.

Essa discussão, atualmente mostra-se mais amena, com vários pesquisadores concordando com a utilização conjunta das abordagens principalmente no campo da investigação educativa, onde, dependendo da finalidade, a combinação das duas abordagens pode apresentar melhores resultados, como faz referência Morgado (2012, p.30) “Pelo contrário, longe de ser antagônicos ou de pretenderem substituir-se os dois tipos de metodologias devem ser utilizados numa perspectiva de complementariedade, combinando-os sempre que isso se revele profícuo para o trabalho investigativo”. Comungando com esta opinião, Esteves (2006, p.105) reforça

Não sustentamos nem um nem outro dos lados envolvidos nesta polémica. Pensamos que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (...) como, com igual rigor tentar explicá-los.

Sendo a investigação educativa centrada basicamente em um objeto de estudo de importância relevante para a educação, Esteves (2006, p. 105) refere que este confronto “é mais prejudicial que benéfico para o desenvolvimento científico da educação”, e os defensores qualitativos alegam que o método quantitativo, “para responder a critérios precisos de rigor, de objetividade, de quantificação e de coerência, destroem fenômenos complexos, ao discriminar variáveis e ao lidar com elas isoladamente”, já os defensores quantitativos rebatem que

desistir da procura da explicação do fenômeno, fixar-se na mera compreensão/interpretação dos mesmos, ou, menos ainda, na sua mera descrição, por holística e exaustiva que ela seja, advogar e praticar métodos insuficientes ou nada validados só pode conduzir a um simulacro de ciência e ao desprestígio acadêmico e social dos resultados da investigação em educação.

Yin (2010, p.41) enfatiza que “Alguma pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa, usando uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa”. Entretanto, diferentes enfoques aproximam ou separam as abordagens qualitativas das quantitativas.

Tal motivo nos leva a ressaltar que para Bardin (2011, p.146) “(...) a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”. A autora faz uma análise que nos permite ver alguns propósitos das duas abordagens quando refere (2011, p.146)

A discussão abordagem quantitativa versus abordagem qualitativa marcou uma volta-face na concepção da análise de conteúdo. Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o rigor e, portanto, a quantificação. Depois, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos.

A combinação entre a pesquisa quantitativa e qualitativa é referida por Johnson et al. (2007) como método misto, ou seja, o tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex., uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração (p.123).

A escolha do método recai na possibilidade de aproveitar as duas abordagens de maneira complementar, por isso julgamos oportuno destacar aqui a contribuição de (Minayo & Sanches, 1993, p.247): “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”, o que nos leva a entender que a natureza do problema percebido que se quer estudar, apoiado nas questões e objetivos que orientam a investigação é o que aponta para esse tipo de investigação.

Atualmente, observa-se a expansão das abordagens mistas utilizadas nas pesquisas educacionais. Vale a pena ressaltar também a opinião de Gatti (2004, p.13), quando defende que

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Comungamos que essa polêmica que persiste em torno das abordagens, influencia precisamente na busca de conhecimentos e competências para melhorias na investigação em educação. Para Yin (2010, p.161)

Determinados estudos de caso podem incluir quantidades substanciais de dados quantitativos. Se esses dados forem submetidos às análises estatísticas ao mesmo tempo em que os dados qualitativos permanecem, apesar disso, centrais a todo o estudo de caso, você terá seguido, com sucesso, uma forte estratégia analítica.

4.5 Contexto regional da instituição

O IFRN é um dos 38 Institutos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e está localizado no Estado do Rio Grande do Norte. O estado pertence à Região Nordeste do Brasil e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2014, conta com uma população estimada em 3.408.510 habitantes, distribuída em 167 municípios. É o décimo sexto estado mais populoso do Brasil e concentra, nos municípios de Natal, Mossoró e Parnamirim suas maiores quantidades de habitantes de todo o estado.

A área total do estado é de 52.796.791 km² e devido sua localização demográfica no território brasileiro, o estado do Rio Grande do Norte é conhecido como esquina do continente brasileiro. É o estado mais próximo da Europa e da África e possui um dos litorais mais famosos do Brasil, sendo visitado durante o ano inteiro por turistas brasileiros e estrangeiros.

O clima predominante no estado é o semiárido quente, o que o torna responsável por mais de 95% de todo o sal produzido no Brasil. O estado também se destaca nas áreas do artesanato, culinária, esporte, literatura, música e turismo. Como ponto turístico, além das belas praias, apresenta o maior cajueiro do mundo, que cobre uma área de 8.500 m², e tem mais de 110 anos de existência e está localizado no município de Parnamirim.

4.6 Cenário da pesquisa

Atualmente, com a expansão da rede, o IFRN está composto por 21 Campi, distribuídos em diversos municípios e atende cerca de 28 mil alunos, nos 108 cursos de nível médio e superior, nas modalidades presencial e à distância, sendo 19 cursos técnicos integrados de nível médio. Os cursos técnicos integrados têm a duração de quatro anos tendo a disciplina Educação Física como um componente curricular propedêutico da formação dos alunos nos primeiros e segundos anos.

Do total de Campi do IFRN, os 17 que oferecem a disciplina de Educação Física para alunos do Ensino Técnico Integrado são: Apodi, Caicó, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara,

recolhidos realiza-se a partir do cruzamento de informações obtidas através de entrevista semiestruturada, questionário e análise da proposta institucional, PTDEM da disciplina Educação Física. Ao utilizarmos diferentes processos na recolha de dados, levamos em consideração a contribuição de C. Silva (2011, p.85) que considera importante a interseção dessas técnicas e a sua utilização, “por influenciar-se mutuamente, pois pretende-se contrastar e aferir a informação mais objectiva, alcançada por um meio, com a informação mais opinativa, obtida por outro, formando a investigação um todo mais coerente, detalhado e complexo e, por isso, mais próximo da realidade”.

O cruzamento das informações recolhidas através de múltiplas fontes de coleta de dados agrega mais relevância ao estudo e é conhecida como triangulação. Essas informações evidenciam o argumento de YIN (2010, p.143) “Assim, qualquer achado ou conclusão de estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informações, seguindo um modo corroborativo”.

Vale ressaltar que a Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM foi elaborada no IFRN e é específica para o desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores de Educação Física desta instituição. Nesta investigação, foi utilizada para o tratamento dos dados recolhidos, a técnica da análise de conteúdo categorial, que, segundo Rocha (2014, p. 9) é “a forma clássica de análise de conteúdo”. Por tudo isso, Esteves (2006) deixa claro que a categorização é considerada a operação central de qualquer análise de conteúdo.

As questões a investigar e os objetivos do estudo definem o percurso metodológico utilizado no processo de investigação que é caracterizada como educativa, pois segundo Pacheco (1995b, p.9) “A investigação sobre o ensino-aprendizagem será educativa na medida em que se possa relacionar com a prática da educação e não se reconheça como uma atividade menor e desprestigiante quando comparada com outras investigações”.

4.8 Estrutura metodológica da investigação

O fato de pertencer ao quadro de professores de Educação Física do IFRN foi um dos fatores essenciais para a realização desta pesquisa. Com a experiência de vinte e cinco anos na vida docente, sendo seis anos como professora do IFRN, presenciei o período de maior expansão do número de Campus nos municípios, o aumento do número de profissionais da disciplina e a mudança que provocou a introdução da Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física, que foi implantada em 2012. O fator que dificultou foi que os professores pesquisados trabalham em

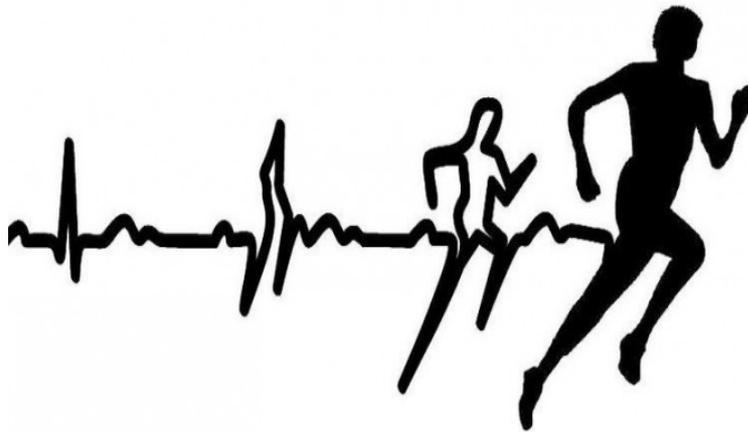
Campi distribuídos em diversos municípios do Rio Grande do Norte e a distância entre alguns é relevante. Coube-nos aguardar por momento oportuno para que fosse feita a coleta de dados de alguns destes professores, sendo que as últimas coletas dos questionários foram feitas via internet.

Tendo em conta o objetivo geral desta investigação que foi analisar as perspectivas dos professores de Educação Física, do IFRN, sobre o significado e a importância da Formação Continuada no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do conhecimento e das competências de concretização das orientações e atividades propostas no “Programa de Trabalho das Disciplinas” do Ensino Médio (PTDEM), da disciplina Educação Física, complementado pelos objetivos específicos, entre eles, de identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física tendo em conta a PTDEM, identificar as percepções dos professores sobre o significado e a importância da Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional, identificar as necessidades de Formação Continuada dos professores e as áreas de intervenção prioritárias, identificar em que medida a Formação Continuada tem potencialidades para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores, identificar os fatores que facilitam ou dificultam as ações pedagógicas dos professores, relativas ao desenvolvimento do PTDEM e finalmente, analisar os fatores constrangedores que promovem ou limitam a concretização da execução da PTDEM.

A fim de fornecer o alicerce científico adequado para que ações pedagógicas sejam implantadas visando melhorias na aprendizagem do aluno e desenvolvimento profissional do professor, para estudar o caso, tivemos que recorrer a três técnicas de recolha de dados: o questionário, a entrevista e a análise documental e às técnicas qualitativas e quantitativas, buscando a complementação entre elas, para que os resultados apresentassem maior visibilidade através de gráficos, quadros e comentários dos participantes do estudo.

Nesse sentido, consideramos prudente, ao final da análise dos resultados obtidos nos procedimentos da coleta de dados, fazer o cruzamento das informações recolhidas, no processo conhecido como triangulação, a fim de agregar mais relevância ao estudo. Para (Gibbs, 2009, p.120) “Ao obter mais de uma visão diferente sobre um tema, pode-se obter uma visão precisa (ou mais precisa)”. A triangulação da investigação justifica-se também pelo facto de a utilização de apenas uma técnica da recolha de dados proporcionar uma visão limitada da complexidade do comportamento humano e das situações em que interatuam os seres humanos, como destaca C. Silva, (2011).

Capítulo V – Objeto de estudio



5.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos e contextualizamos além do problema que originou este estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos que nos conduziram aos resultados obtidos e as questões de estudo.

5.2 O problema

No contexto da problemática abordada e com o propósito de entender o problema apresentado e de responder a ele, esta investigação centra-se no seguinte questionamento: Quais as representações (conhecimentos, experiências e ideias) dos professores de Educação Física do IFRN, sobre formação continuada e as implicações no seu desenvolvimento profissional ao longo da vida docente, nomeadamente ao nível de competências de desenvolvimento das práticas pedagógicas propostas pelo PTDEM de Educação Física?

Tivemos como campo de investigação o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, e como objeto de estudo os professores de Educação Física que atendem alunos dos Cursos Técnicos Integrado de Nível Médio. O intuito de conhecer os reais motivos que levam os professores de Educação Física a desenvolverem suas ações pedagógicas de maneira tão diversificada motivou-me a realizar esta investigação.

O problema foi percebido durante a realização dos Jogos Intercampi, que é um evento esportivo anual, que tem como objetivo fazer integração e socialização entre alunos e professores dos diversos Campi que compõem a rede do IFRN. A problemática surgiu em decorrência das conversas com os professores, na observação do desempenho entre os alunos das equipes participantes do evento e também da ausência de equipes em várias modalidades esportivas o que levou ao questionamento de que maneira os professores desenvolvem suas atividades, quais suas dificuldades e anseios, visto que as ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas são direcionadas por uma programação comum a todos os Campi.

Na busca por respostas que poderão influenciar no crescimento e desenvolvimento pessoal, formativo, social e profissional do professor de Educação Física, tendo como alicerce a formação continuada, é essencial reconhecer como esse processo se evidencia nas formas de apropriação e concretização das atividades propostas no PTDEM institucional. Esse estudo é fundamental para posteriormente construirmos ações que busquem o melhor desempenho dos professores e promovam aos alunos melhor aproveitamento e aprendizagens das atividades propostas.

5.3 Objetivo principal

A partir da identificação da problemática do estudo aliada às questões que serão investigadas, a temática identifica no epicentro da investigação a compreensão do significado e da importância da formação continuada para os professores de Educação Física do IFRN, e destaca como objetivo principal desse estudo: Analisar as perspectivas dos professores de Educação Física, do IFRN, sobre o significado e a importância da Formação Continuada no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do conhecimento e das competências de concretização das orientações e atividades propostas no “Programa de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), da disciplina Educação Física. Constatar se esse tipo de formação é significativa, essencial e eficaz para o desenvolvimento das ações pedagógicas e desenvolvimento profissional dos docentes, analisar as possibilidades de transformações de suas práticas pedagógicas e as possíveis mudanças no contexto escolar, torna-se necessário para que sejam articulados processos visando à formação e desenvolvimento de profissionais competentes e comprometidos com a Educação Física de qualidade.

5.4 Objetivos específicos

Visando ao melhor desenvolvimento profissional do professor de Educação Física e suas ações pedagógicas, relativas à apropriação da proposta de trabalho institucional da disciplina, propõe-se como meta desse estudo, à luz do contexto teórico e metodológico, definirmos os seguintes objetivos nomeadamente ao nível da recolha e análise dos dados:

- Identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física tendo em conta a PTDEM.
- Identificar as percepções dos professores sobre o significado e a importância da Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional.
- Identificar as necessidades de Formação Continuada dos professores e identificar as áreas de intervenção prioritárias.
- Identificar em que aspectos a Formação Continuada tem potencialidades para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.
- Identificar os fatores que facilitam ou dificultam as ações pedagógicas dos professores, relativas ao desenvolvimento do PTDEM.

- Identificar se a formação inicial dos professores foi adequada para o desenvolvimento da PTDEM.
- Contribuir para uma melhor formação científica, pedagógica, cultural e social dos professores.
- Contribuir na elaboração de caminhos ao encontro do “bom” professor.
- Projetar sentidos para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.
- Consagrar a formação continuada como um caminho a favor dos professores, da escola, dos alunos e da sociedade em geral.
- Mostrar que no estudo de caso é possível conhecer em profundidade a dimensão formação continuada e com ela a possibilidade de generalizar para casos idênticos.

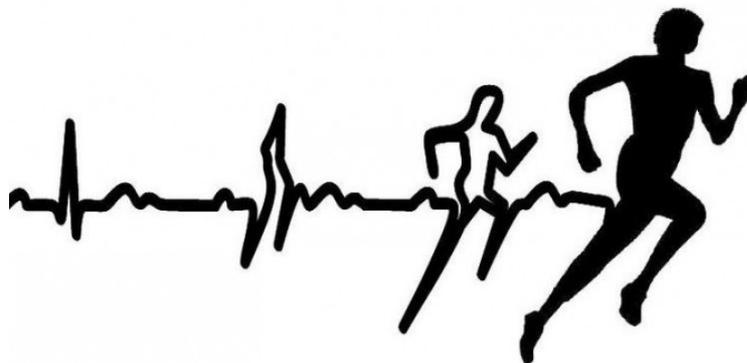
5.5 Questões de estudo

A questão principal que guiou a investigação foi formulada da seguinte maneira: Quais as representações (conhecimentos, experiências e ideias) dos professores de Educação Física do IFRN sobre formação continuada e a sua relação com o desenvolvimento das ações indicadas pela Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física?

Para auxiliar a operacionalização da investigação foram definidas três questões complementares de pesquisa que orientaram este estudo de caso e que ao longo deste trabalho tentaremos clarificar:

- Como os professores avaliam o confronto entre a sua formação inicial e as suas ações pedagógicas atuais?
- Quais as dificuldades dos professores em desenvolver as ações pedagógicas propostas pela Proposta Institucional de Educação Física?
- Qual seu conhecimento e necessidades sobre formação continuada?
- O conhecimento das necessidades de formação continuada poderão contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e social?

Capítulo VI – Metodologia da investigação – Amostra, instrumentos e procedimentos



6.1 Introdução

Iniciamos este VI capítulo com a apresentação, através de tabela e gráficos, da caracterização do quadro docente formado pelos professores de Educação Física da instituição pesquisada, em seguida expomos os instrumentos utilizados na coleta de dados, iniciando com a análise documental, seguido do questionário e da entrevista, acompanhados por sua análise individual, bem como destacamos como foi feita a validação dos referidos instrumentos da coleta de dados.

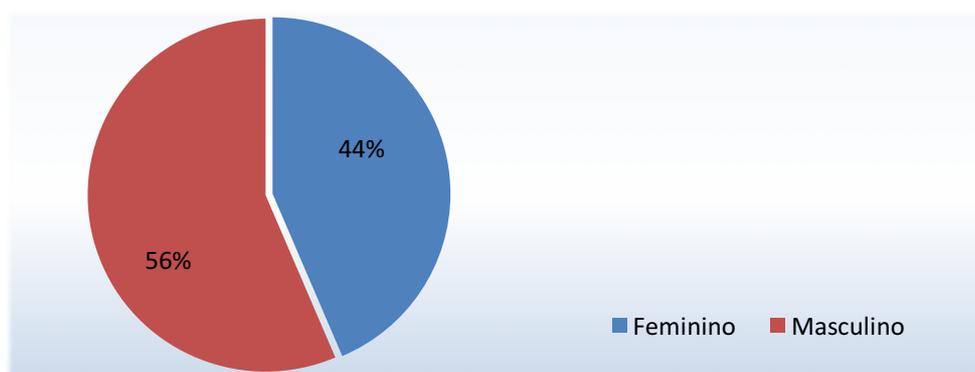
6.2 Descrição da amostra

A estrutura docente de profissionais da disciplina Educação Física do IFRN foi crescendo com a implantação dos novos Campi. No início da pesquisa, em 2012, o IFRN contava com o efetivo de quarenta profissionais atuando como professores de Educação Física e distribuídos em 17 Campi da instituição. Todos os professores foram admitidos por meio de concurso público, sendo obrigatória sua graduação em Licenciatura em Educação Física. Atualmente a admissão dos professores é feita através de prova teórica, prova prática e prova de títulos.

6.2.1 Caracterização do corpo docente

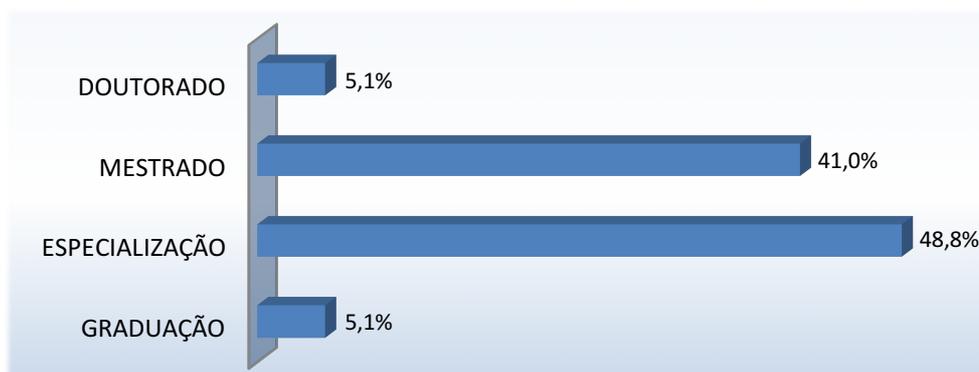
O Gráfico 1 apresenta a distribuição do corpo docente participante da pesquisa por gênero, no qual observa-se a predominância de profissionais do sexo masculino, o que retrata a realidade do mercado de trabalho em Educação Física no Brasil, sendo comprovado pelo Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (2013), através do Censo de Educação Superior, que o Curso de Formação de Professores em Educação Física ficou classificado entre os 10 Maiores Cursos de Graduação em Número de Matrículas, por gênero, no Brasil, em 2013.

Gráfico 1: Distribuição do corpo docente por gênero.



Quanto à qualificação profissional dos docentes, o Gráfico 2 retrata que é mínimo o percentual de docentes que possui apenas a graduação, demonstrando que esses professores não prosseguiram nos seus estudos. Constatamos que neste percentual estão os professores mais antigos, o que nos leva a deduzir que na época de sua admissão na instituição ainda não era exigida a prova de títulos, que hoje é muito valorizada. Igual percentual foi comprovado com relação ao doutorado, mas que ainda representa um número pequeno de professores que continuaram sua busca por mais conhecimentos. Ainda de acordo com as respostas, constatamos também que quase metade do total de professores possui alguma especialização específica da disciplina e que percentual significativo possui mestrado, comprovando que muitos professores não ficaram acomodados apenas com sua formação inicial, que continuaram buscando melhores qualificações.

Gráfico 2: Distribuição dos docentes por formação.



Destacamos (Tabela 1) que o quadro de professores de Educação Física do IFRN é constituído por profissionais com idades que variam entre 25 e 60 anos. Os docentes participantes do estudo caracterizam-se por serem em sua maioria profissionais experientes, já estando em média há 19 anos na docência e em média há 8 anos, atuando no IFRN. Ressalta-se ainda que todos os professores estejam formados há pelo menos três anos, ou seja, ainda no início da carreira profissional e alguns professores que trabalham há 34 anos no IFRN, ou seja, prestes a se aposentar. Com relação à sua atuação no IFRN, temos em média 7 anos e 6 meses, sendo que muitos professores tiveram experiências em outras instituições de ensino antes de ingressar no IFRN.

Tabela 1: Resumo descritivo de características dos docentes.

Características	Estatísticas (em anos)			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	25,0	60,0	42,3	9,4
Tempo de formação	3,0	35,0	19,1	9,8
Tempo de IFRN	0,2	34,0	7,6	8,2

6.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos

Para a entrevista, os professores de Educação Física do IFRN foram representados por uma amostra não probabilística intencional, que foi selecionada com a intenção de abranger geograficamente todos os 17 Campi que atendem alunos dos cursos técnicos integrados do ensino médio. Na busca de maior heterogeneidade, foram entrevistados seis professores, sendo três do sexo masculino e três do feminino. A amostra da entrevista foi proporcional ao número de professores de Educação Física dos Campi. De fato, apesar de ter sido utilizada uma amostragem não probabilística, a amostra foi selecionada ao acaso, ou seja, procurou-se ser aleatório sem, no entanto, realizar o sorteio, como nas seleções amostrais probabilísticas.

Num estudo de caso, a escolha da amostra adquire um sentido muito particular (Bravo, 1998). De fato, a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação e “são, por isso, cruciais a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo.” Apesar de a seleção da amostra ser extremamente importante, Stake (1995) adverte que a investigação, num estudo de caso, não é baseada na amostragem. Ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994). Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para entender o “caso”.

Para o questionário, do total de quarenta professores de Educação Física do IFRN, trinta e nove fizeram parte da pesquisa. Neste sentido, a seleção desta amostra deu-se de forma intencional e deliberativa, visto que a população pesquisada foi pré-definida pelo próprio caso estudado: Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional – Um estudo de Caso com Professores de Educação Física do IFRN. Merece ressaltar que a qualidade e o êxito da investigação dependem primordialmente das técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados. É essencial que estes instrumentos sejam capazes de aprofundar e captar a essência dos dados capazes de refletir a realidade pesquisada. Portanto, articula-se um compromisso entre o investigador e os investigados,

desenvolvendo um ambiente de confiança e respeito, que reproduz uma coleta transparente e fiel durante o processo de investigação, afirmou C. Silva (2011).

Dessa maneira, nesse estudo, utilizamos como instrumentos da coleta de dados a análise documental, o questionário e a entrevista. O documento analisado foi a PTDEM, denominado de Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio, neste contexto, da disciplina Educação Física, que segundo C. Silva (2011) “em alguns casos apresenta-se para complementar a informação obtida por outros métodos”, desse modo, o questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas e a entrevista semiestruturada.

Convém ressaltar que, após a coleta de dados foram criados códigos que identificam os professores. Os códigos foram elaborados com a intenção de respeitar as características de cada professor investigado, preservando o anonimato e a confidencialidade, através dos critérios de rigor e confiabilidade. Os códigos criados são apresentados dentro de uma chave, onde constam as letras que identificam se a resposta foi obtida no questionário ou na entrevista, o número da ordem em que o professor foi investigado e a sigla criada para representar o Campus onde o professor desenvolve suas ações profissionais.

6.3.1 Análise documental

6.3.1.1 Análise dos dados da PTDEM da disciplina de Educação Física

Iniciamos esta análise desvendando um pouco da disciplina Educação Física no IFRN, que durante vários anos manteve-se desvinculada de diversas ações pedagógicas e administrativas da instituição, transformando-se em um apêndice. Sem orientações e suporte técnico dos setores responsáveis, os professores da disciplina desenvolviam suas atividades sem um direcionamento pedagógico ou práticas interdisciplinares.

Nessa perspectiva, até o ano de 2009, ou seja, antes da criação da maioria dos novos Campi, o conteúdo esportivo direcionado para treinamento e competições sempre teve ênfase nas aulas, que eram ministradas sob forma de escolinhas de iniciação esportiva, onde o aluno, no início do ano letivo, optava pela modalidade esportiva que desejasse praticar durante todo o ano. Devido a instituição (Campus Central) disponibilizar estrutura física adequada para diferentes práticas esportivas e um bom número de profissionais habilitados, diversos tipos de esportes eram oferecidos aos alunos e cada professor assumia uma modalidade esportiva.

Ainda neste ano, iniciou-se um movimento político-pedagógico na instituição por conta da

expansão da rede federal de ensino e o projeto de reestruturação, que segundo o Projeto Político Pedagógico, PPP (2012, p.16) “Essa política governamental, criadora de uma nova institucionalidade para as instituições federais de educação profissional, trouxe, à tona, novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. Houve, por isso, necessidade premente de revisar ou de (re) construir os documentos que regiam a Instituição”.

Através da criação de novos Campi tornou-se necessário o aumento do número de professores de Educação Física. A chegada dos professores com novos pressupostos teórico-metodológicos começou a gerar controvérsias sobre o desenvolvimento da disciplina na instituição. Os debates e as discussões entre os professores de todos os Campi do IFRN culminaram com a elaboração da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) da disciplina Educação Física (Anexo 03).

Godoy (1995) refere sobre a importância da análise de documentos a fim de descobrir ou complementar esses materiais, principalmente os que ainda não receberam tratamento analítico. Considerando que diversos tipos de documentos nos fornecem uma rica e extensa fonte de dados e acreditando que a pesquisa documental proporciona a relevante exploração de dados importantes, que muitas vezes passam despercebidos em muitos estudos, entendemos que a análise do documento institucional PTDEM de Educação Física pode nos revelar dados essenciais para melhor conclusão deste trabalho. Cabe aqui ressaltar que a PTDEM é específica dos professores de Educação Física do IFRN.

A maioria dos estudos em Ciências da Educação é baseada na análise de dados documentais, que muitas vezes se apresenta como única técnica de recolha de dados ou como apoio e complemento de outro método de recolha. Para Bardin (2011) o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens.

Diante dessas considerações, entendemos que qualquer material de diferentes naturezas, incluindo documentos, pode ser examinado e reexaminado quantas vezes forem necessárias, buscando-se novas interpretações e conclusões. Segundo Bardin (2011, p.51)

A análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar de constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

A análise documental nesta pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos específicos: Identificar os fatores que facilitam ou dificultam as ações pedagógicas dos professores, relativas ao desenvolvimento do PTDEM, e analisar os fatores constrangedores que promovem ou limitam a concretização da execução da PTDEM. Estes objetivos estão ligados a uma das questões principais desta investigação, o que norteou em parte o desenvolvimento deste estudo, a saber: Quais as representações (conhecimentos, experiências e ideias) dos professores de Educação Física do IFRN sobre formação continuada e a sua relação com o desenvolvimento das ações indicadas pela Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física (PTDEM)?

A escolha do documento a ser estudado não foi aleatória, pois de acordo com o objetivo principal que guia este estudo foi analisado o documento oficial da instituição que orienta as ações pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN. Neste sentido, foi analisado o documento institucional PTDEM- Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio, neste caso específico da disciplina Educação Física, que segundo Silveira e Córdova (2009, p.69) asseguram sobre análise documental “É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências”.

Por tudo isso, a PTDEM apresenta-se como proposta pedagógica da disciplina Educação Física dos cursos técnicos integrados de nível médio e subsequente nas modalidades integrado e EJA, foi sistematizada e implantada em 2012, após estudos, reuniões e discussões de um grupo de professores de Educação Física de diversos Campi do IFRN. A proposta, elaborada de modo coletivo e participativo, é considerada um marco na construção de uma nova visão da disciplina por conta de que, até sua implantação, os professores de Educação Física desenvolviam suas ações pedagógicas de maneira independente, adequando os desejos e habilidades dos alunos às suas áreas de maiores conhecimentos e experiências.

A PTDEM surge com o propósito de unificar a presença da disciplina Educação Física como componente curricular integrado no processo de formação educacional no contexto do ensino técnico integrado do IFRN e apresenta propostas que visam completar as concepções do ser humano incluído na sociedade. Nesse sentido a proposta surge com o objetivo de (PTDEM, p.7) “organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido nos cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio integrado regular e na modalidade da educação de jovens e adultos - EJA e,

subsequente, pelo componente curricular Educação Física”.

Além disso, o documento PTDEM é pautado e embasado segundo as diretrizes atuais da educação brasileira. Vale conferir no documento (PTDEM, 2012, p.8) que

A nova LDB deu origem à elaboração de diretrizes com o objetivo de nortear os diferentes componentes curriculares da educação básica em nosso país. Dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000), PCN+ (2002), Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – OCEM (2006) e o Ensino Médio Inovador – EMI 2009), que buscam fornecer subsídios teórico-metodológicos para o ensino médio, no qual a disciplina de Educação Física encontra-se inserida na área de linguagens conforme as novas diretrizes curriculares para o ensino médio.

6.3.2 Questionário

A estratégia metodológica desta investigação incluiu na segunda fase a aplicação de um questionário para o recolhimento de dados relativos a quatro dimensões: Perfil pessoal e profissional, Formação inicial, Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM e Percepções e prioridades sobre formação continuada. Na primeira dimensão, foram recolhidas informações pessoais e profissionais dos professores; na segunda dimensão, os professores classificaram sua formação inicial, relataram seus pontos positivos e negativos e fizeram a relação entre sua formação inicial e desenvolvimento da PTDEM; na terceira dimensão os professores foram questionados sobre seu papel no IFRN, sobre a PTDEM e sobre o desenvolvimento de suas ações pedagógicas; na quarta dimensão, os professores apresentaram suas percepções sobre formação continuada.

Dada a importância de tal instrumento de pesquisa, Gerhardt et al. (2009, p.70) definem o questionário de forma abrangente e clarificada como “um instrumento de coleta de dados constituída por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas”.

Considerando a utilização da abordagem mista desta pesquisa, optou-se pela aplicação de um questionário semiestruturado, o qual é constituído de questões fechadas e abertas, nas quais, o elemento pesquisado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou condições pré-fixadas pelo pesquisador.

É oportuno frisar que a coleta de dados iniciou com a pesquisa na Coordenação de Assistência ao Servidor (COAS), sobre o total de Campi do IFRN chegando-se ao número dezenove.

Em seguida, foi feita a busca dos que oferecem a modalidade de ensino Técnico Integrado de Nível Médio. Constatou-se que 17 desses Campi atendem alunos dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio, portanto têm em seu quadro de profissionais, professores de Educação Física que conhecem e trabalham com a proposta institucional da disciplina PTDEM.

Fundamentada nesses dados, foi feito o levantamento do número de professores de Educação Física que atendem esses alunos, chegando-se ao total de 40. Em uma planilha, foram identificados todos os professores, o Campus em que ele trabalha, telefone e o endereço eletrônico. Os Campi são localizados em diversos municípios do Rio Grande do Norte, alguns a 300 km de distância do Campus Central. Muitos professores moram e trabalham nesses municípios e outros fazem o percurso diário de ida e vinda entre a capital do estado e os municípios em que trabalham.

O primeiro contato pessoal com um grupo de professores ocorreu nos Jogos Intercampi, que é um evento esportivo anual, que congrega diversos Campi do IFRN. Esse evento oportuniza a participação dos alunos em diversas modalidades esportivas. Esse é um dos poucos eventos que consegue aproximar os professores de Educação Física, proporcionando troca de informações e experiências entre eles. Na primeira fase do evento, os Campi são divididos por região e um Campus de cada região serve de sede para diversas competições esportivas entre os alunos do IFRN. Na segunda fase do evento os Campi classificados na primeira fase, encontram-se para a disputa da fase final.

Este é o evento que conta com a participação da maioria dos professores de Educação Física do IFRN e foi considerado o momento oportuno para iniciar a coleta de dados, conversando e explicando aos professores os motivos e as finalidades da investigação. Entretanto, como estávamos participando também do evento, na região central (grande Natal), conversamos e entregamos os questionários apenas para os professores desta região. Alguns professores responderam na hora e outros entregaram no dia posterior. Porém, faltavam os professores que participavam do evento em outras regiões.

Esperamos pela realização da fase final do evento, que foi realizada no Campus Santa Cruz, onde novamente abordamos vários professores. Conseguimos até esta fase da pesquisa 50% dos questionários respondidos. Mas, como alguns professores que não tiveram suas equipes classificadas para a fase final não compareceram em Santa Cruz, fizemos contato via telefone ou e-mail e marcamos encontro no Campus Central ou no próprio Campus em que o professor trabalha para que fosse respondido o questionário.

Conseguimos até então 28 questionários respondidos via escrita. Fizemos o levantamento dos professores que ainda não haviam respondido e concluímos que dos doze professores que faltavam participar da pesquisa apenas um pertencia ao Campus Central, os outros professores não haviam participado do evento esportivo ou trabalham e moram nos municípios mais distantes do Campus Central.

Na tentativa de conseguir atingir 100% dos professores, foi enviado questionário via internet, utilizando o programa Survey Monkey, e obtivemos mais 11 respostas. Do total de 40 professores de Educação Física do IFRN, 39 participaram da pesquisa. Apenas um não participou, justificando que não conhecia a proposta e, portanto, não se sentia apto para responder às perguntas. Esse quantitativo de professores respondentes é bastante significativo, pois corresponde quase a totalidade de professores de Educação Física do IFRN.

A linguagem utilizada no questionário foi simples e clara para evitar a desistência dos informantes e possibilitar a liberdade e objetividade das respostas. Nas questões sobre sua formação inicial, o professor optou entre as alternativas apresentadas e se expressou livremente nas suas justificativas. Apresentou também aspectos positivos e negativos que marcaram sua formação inicial.

Sobre as práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM, o professor se expressou livremente sobre as questões abertas e nas demais teve a oportunidade de escolher a alternativa considerada mais adequada e justificou sua opção. Sobre formação continuada, o professor apresentou sua definição do tema e nas questões fechadas ele teve a opção de escolher apenas uma das alternativas apresentadas, justificando-a em seguida.

6.3.2.1 Análise dos dados dos questionários

Apoiado nos objetivos, na questão a investigar e nos referenciais teóricos que guiaram esta investigação denominada Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN, apresentamos o procedimento do tratamento dos dados recolhidos através de questionário aplicado a 39 professores investigados.

Neste sentido, apoiamos este estudo na técnica de análise de conteúdo sugerida por Esteves (2006, p.107) que refere “Trata-se, pois, sempre de um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço de sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar”. No nosso entendimento, a análise

de conteúdo atualmente domina o âmbito das investigações qualitativas na área educacional, por sua pertinência na análise dos dados.

Através das respostas apresentadas pelos investigados, achamos prudente utilizar, para o procedimento de categorização dos questionários, o tipo misto “quando o investigador combina sistemas de categorias prévias com categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados, numa mistura dos dois procedimentos anteriores” (Amado et al., 2013, p. 314).

No processo de recolha dos 39 questionários respondidos pelos professores, foi feita a numeração ordinal de acordo com o recebimento, iniciando pelo número dois até o número quarenta. Essa classificação serviu para identificação do professor, visto que no questionário não constou a sua identificação nominal. Os questionários respondidos via internet também foram impressos e classificados.

Depois de esgotadas todas as possibilidades, apenas um questionário do total de quarenta previstos não foi recolhido. Diante dessa situação, deu-se por concluída a recolha de dados através deste instrumento de coleta. Desse modo, prosseguimos com leitura minuciosa de todos os questionários recolhidos, a fim de verificarmos se estavam respondidos na íntegra e de acordo com o que foi solicitado.

Iniciamos o processo de codificação do questionário, e cada professor foi identificado com um código em que consta a letra “Q”, identificando o tipo de procedimento utilizado na coleta dos dados, seguido de seu número de classificação, designado pela ordem de recebimento do questionário, em seguida criamos uma sigla para identificar o Campus em que o professor trabalha.

O processo de codificação iniciou com leitura minuciosa de cada questionário recolhido, as respostas foram classificadas como unidades de contexto, e os dados identificados como oportunos aos objetivos da pesquisa foram destacados. Segundo Esteves (2006), as unidades de contexto representam o segmento mais amplo da mensagem das respostas obtidas. A autora complementa (p. 115) “considera-se cada entrevista como unidade de contexto, porque é ela, na sua integralidade, que permite compreender o sentido de cada uma das unidades de registro (...)”, neste caso, utilizamos essa mesma técnica na codificação dos questionários.

O processo da análise de conteúdo inicia com a categorização dos dados coletados, “para isso, há que começar a espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo e das hipóteses formuladas (caso as haja)” como dizem Amado et al. (2013, p.313). As categorias que

emergiram dessa investigação são regidas pelas regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade, propostas por Amado (2013, p.335).

Ao longo de todo o processo, foram realizadas exaustivas leituras a fim de assentar as respostas dos investigados em uma grade do programa Excel, de acordo com as seguintes categorias: Perfil pessoal e profissional, Formação Inicial, Práticas Pedagógicas relacionadas com a PTDEM e Formação Continuada. Partindo da construção das categorias, à medida que se foi avançando, emergiram as subcategorias.

Na sequência foram determinadas as unidades de registro, como referem Amado et al. (2013, p.315), “A partir daí, decide-se procurar e recortar a mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho e, por consequência, também do material a analisar”. As unidades de registro foram colocadas na tabela Excel onde cada depoimento tomado foi recortado e colocado na linha codificada que representa cada professor.

Os dados semelhantes referentes ao mesmo profissional foram agrupados nas células e identificados por cores na tabela Excel, proporcionando a primeira visualização das categorias, ou seja, em uma espécie de hierarquia de codificação, que segundo Gibbs (2009, p. 98) “A organização dos códigos em uma hierarquia envolve pensar sobre que tipos de coisas estão sendo codificadas e quais perguntas estão sendo respondidas”. Em algumas células da tabela foram criados alguns resumos das falas dos professores, porém, mantendo a sua ideia principal.

No decorrer desse processo, foram feitas diversas reformulações na tabela Excel, na tentativa de deixar apenas as unidades mais significantes das respostas dos professores. Fundamentada nesses dados, seguimos para o próximo passo que foi a estruturação do mapa conceitual sugerido por Amado et al. (2013), pois torna-se necessário que os temas sejam hierarquizados e definidos, proporcionando a construção da matriz da categorização do questionário, (apresentado no Apêndice 4 deste trabalho), para que posteriormente, seja possível emergir as possíveis categorias e subcategorias (Apêndice 5). Ao longo de todo o processo, foram realizadas exaustivas leituras a fim de assentar as respostas dos investigados.

Os resultados coletados evidenciaram as categorias e subcategorias que emergiram do mapa conceitual, então elas foram organizadas na matriz de categorização do questionário, onde também foram apresentados os indicadores (Apêndice 5.1), que surgiram das opções de respostas das perguntas do questionário. Ainda na matriz do questionário foram identificadas as unidades de registro (Apêndice 5.1) que Amado et al. (2013, p.315), apontam como “a mais pequena parcela

da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho e, por consequência, também do material a analisar” e por último, na matriz, foi feita a quantificação (Apêndice 5.1) da frequência das respostas dos professores em cada indicador apresentado.

Na sequência, os recortes (registros) foram agrupados em uma tabela com cada um dos professores identificados por um código (Apêndice 5.1). Para proceder ao registro da unidade em cada categoria foi seguido o que Esteves (2006, p.114) diz que o recorte das unidades de registro a serem codificadas é uma das decisões mais delicadas de um processo de recorte da análise temática, “pois implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio e isso nem sempre é fácil de estabelecer, sobretudo em discursos muito elaborados onde as ideias foram sendo apresentadas imbricadas umas nas outras”.

Convém ressaltar que as vinte e duas proposições do questionário foram apresentadas da seguinte maneira: as seis primeiras questões solicitavam os dados de identificação pessoal e profissional dos professores, cujos resultados foram apresentados na descrição da amostra, no item caracterização do corpo docente. Sete questões pediam a classificação e justificativas dos professores para tal classificação. Uma questão pedia a indicação de pontos positivos e negativos da formação inicial dos professores e apresentou a resposta dos professores em forma de “nuvem”. Três questões foram apresentadas através de perguntas diretas. Uma questão foi estruturada de acordo com uma escala ordinária do tipo Likert. Em três questões foram utilizadas escalas ordinais para caracterizar a Formação Continuada de acordo com a relevância, a necessidade e a importância, respectivamente. E, por último, foi apresentada uma questão aberta que oportunizava os professores de escrever ou não sobre o tema do estudo.

6.3.3 Entrevista

Na terceira parte da coleta de dados foram aplicadas as entrevistas aos professores. Segundo o tipo de abordagem paradigmática e metodológica, nesta investigação optamos, como uma das técnicas da recolha de dados, pela entrevista semiestruturada, que abrange um conjunto de questões organizadas de maneira que o investigador siga um esquema prévio e flexível no decorrer do processo. Justifica-se esse tipo de coleta de dados por permitir uma maior flexibilidade e liberdade no tocante à explicitação do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Nesta fase, foram aprofundados assuntos identificados como essenciais para a pesquisa e que não foram contemplados no questionário.

É pertinente esclarecer que as entrevistas qualitativas podem ser organizadas de três

maneiras: podem ser totalmente fechadas (estruturada); totalmente abertas (não estruturada) ou aquelas que se situam entre essas duas formas: as semiestruturadas. Na entrevista estruturada, o entrevistado tem que seguir à risca o roteiro preparado pelo entrevistador: o roteiro deve ser idêntico para todos os entrevistados. Já na entrevista não estruturada ou totalmente aberta, o entrevistado pode discorrer livremente sobre o tema, pois não possui um roteiro que o oriente. No caso da entrevista semiestruturada, o desenvolvimento se dá a partir de um esquema básico que não é aplicado rigidamente e o entrevistador pode fazer as adaptações necessárias, ao longo da relação entrevistador/entrevistado.

A entrevista é um importante instrumento de coleta de dados em pesquisa de base qualitativa por permitir a análise individual, que no final será agrupada e, através da análise conjunta das respostas, torna possível a verificação dos pontos comuns e divergentes das respostas dos entrevistados. Segundo Duarte (2004, p.215), “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Na entrevista semiestruturada são utilizadas perguntas que garantam que todos os tópicos de interesse da pesquisa sejam abordados. É direcionada através de um roteiro de questões que permite flexibilidade e ampliação dos questionamentos à medida que as informações dos entrevistados vão emergindo, evitando-se a indução do entrevistado a confirmar ou negar afirmações. Duarte (2004, p.215) complementa,

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Ao falar de entrevistas, Morgado (2012, p.72) enfatiza que “Trata-se de uma técnica utilizada para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões ou situações”. Já no entendimento de Gerhardt et al. (2009, p.72), a entrevista “É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”.

6.3.3.1 Análise dos dados da entrevista

Para a realização das entrevistas foram selecionados seis professores de Educação Física, que desenvolvem suas atividades profissionais em seis Campi distintos, localizados em diferentes municípios do Rio Grande do Norte, pois buscamos realidades diversas. Ao selecionarmos os entrevistados, levamos em consideração o tempo de serviço na instituição, sua participação nas reuniões e seu envolvimento nos eventos esportivos e culturais.

Os professores selecionados foram convidados a fazer parte desta investigação através do telefone ou por e-mail. Todos os professores convidados concordaram imediatamente em participar da entrevista. Após sua confirmação, foi feito contato pessoal e, em seguida, foram informados acerca dos objetivos e da razão do estudo. Foram marcados horários, datas e locais mais adequados para a realização da entrevista e ainda referido o tempo previsível para a duração, de no máximo sessenta minutos.

Foi também solicitada sua permissão para gravação e enviado o guião da entrevista. Através do prévio envio do guião, os professores tomaram consciência dos objetivos do estudo e da importância da sua participação, o que contribuiu para melhor motivação e conscientização deles. É pertinente afirmar que, durante a coleta, o tratamento e a apresentação dos dados coletados foram respeitados os princípios éticos da investigação.

Há de convir que as gravações transcorreram em dias, locais e horários diferentes, em ambiente tranquilo e de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Assim sendo, as entrevistas seguiram o roteiro previsto, de maneira informal, porém, sem deixar de abordar nenhum item com seriedade. A coleta foi gravada em dois aparelhos simultaneamente, para prevenir problemas, e o entrevistado teve sua identidade preservada para ficar mais à vontade.

A transcrição das entrevistas na íntegra foi feita logo após o término das gravações e após inúmeras leituras para melhor entendimento, as falas dos entrevistados foram fragmentadas e transformadas em unidades mínimas compatíveis à compreensão e à interpretação.

Para a elaboração das questões apresentadas aos entrevistados, levamos em consideração os objetivos do estudo, as questões de investigação e os referenciais epistemológicos, o que resultou na elaboração prévia de duas categorias deste instrumento de coleta de dados:

- Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN e as suas relações com a proposta institucional de Educação Física (PTDEM): alterações nas

práticas; contribuições da PTDEM; resultados observados; dificuldades no desenvolvimento da PTDEM.

- Percepções sobre formação continuada e necessidades prioritárias na disciplina Educação Física: Percepções; contribuições; sugestões e responsabilidade de formação continuada.

A análise de conteúdo das entrevistas nesta pesquisa requereu a utilização de procedimentos que proporcionaram uma interpretação dos dados tal como eles se apresentam. Tal como Bardin (2011) fala que na entrevista “Lidamos então com a fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”, passa-nos a ideia que não deve haver nenhum tipo de interferência ou referência pessoal do investigador.

Os dados recolhidos através das entrevistas foram estudados por meio da análise qualitativa, sendo neste caso considerado como dado qualitativo. O estudo de Gibbs (2009) traz contribuições importantes quando explica que a análise qualitativa requer do investigador a consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados, para, em seguida, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas à interpretação desses dados. Para o autor, “o tipo mais comum de dado qualitativo usado em análise é o texto, que pode ser uma transcrição de entrevista ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos” (2009, p.17).

Esta técnica de investigação, pautada na objetividade e sistematização do conteúdo significativo apresentado pelos entrevistados, proporcionou informações obtidas através das entrevistas em dados pertinentes, correspondentes aos objetivos da investigação. A opção pela entrevista entre os procedimentos adotados na coleta de dados deste estudo justifica-se por considerarmos adequada para identificar e analisar as práticas, dificuldades, percepções e necessidades dos professores de Educação Física do IFRN.

Os dados considerados pertinentes coletados nas entrevistas foram agrupados em categorias, que Esteves (2006) classifica em dois tipos de procedimentos: fechados e abertos. Nesse estudo, utilizamos os procedimentos abertos, que segundo Esteves (2006, p.110)

(...) acabam por ser, contudo, os mais frequentes na investigação educacional. Faltam teorias gerais de descrição e explicação e muitos fenômenos, pelo que, sempre que assim é, as

categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material. Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue.

Foi constituído o corpus documental, objeto desta análise. Segundo Esteves (2006, p.112), o corpus documental “pode ser constituído por documentos já existentes, criados fora do quadro da investigação, por exemplo, artigos publicados em jornais ou normativos jurídicos, como documentos criados por ação do investigador, como os protocolos de entrevistas ou de observação direta de situações”. Isso demonstra a importância da entrevista neste estudo.

A constituição do corpus documental deste instrumento da pesquisa levou em consideração o que determina Amado et al. (2013, p.311), que deve ser observada a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a adequação e iniciou com o levantamento do material coletado seguido de leituras exaustivas para maior entendimento dos dados, como sugere Esteves (2006, p.113), “para que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento”. Os dados recolhidos na entrevista satisfazem os objetivos desta pesquisa. Os fragmentos dos discursos foram agrupados e cruzados, identificando assim, respostas semelhantes, divergentes e inovadoras.

O processo da análise de conteúdo das entrevistas iniciou com a sua transcrição, na íntegra, cujas respostas dos professores haviam sido gravadas. As entrevistas foram realizadas em locais e horários diversos, uma a cada dia, e as transcrições foram iniciadas logo após sua conclusão para não perder a essência das respostas. A transcrição foi revisada várias vezes o que proporcionou familiarização com os dados.

Feita a transcrição, iniciamos a organização sistemática de unidades de contextos representadas por frases dos discursos dos entrevistados que segundo Esteves (2006, p.115), “Frequentemente, ao trabalhar com protocolos de entrevista, considera-se cada entrevista como uma unidade de contexto, porque é ela, na sua integralidade, que permite compreender o sentido de cada uma das unidades de registro que foram recortadas e que se pretende codificar”.

Parece conveniente dizer que, já durante as leituras iniciais e transcrições das entrevistas, temos uma ideia de distribuição dos dados nas suas respectivas categorias. Os dados foram organizados em tabelas, divididos em unidades fidedignas das informações, em que cada entrevistado foi identificado através de códigos. Continuou-se com a exaustiva leitura, na tentativa

de entender profundamente as falas dos professores.

Próximo passo foi proceder ao recorte das unidades de registro que é uma das operações mais importantes, pois implica decidir qual o mais significativo segmento do discurso apresentado pelo entrevistado que merece destaque e representa a sua ideia. Julgamos oportuno destacar a explicação de Rocha (2014) quando refere que as unidades de registro são unidades de significação e que através delas poderão ser construídas as categorias. Às unidades de registro foram atribuídos códigos a fim de identificar a que entrevistado pertenciam. As categorias emergiram da classificação e resumo dos dados coletados considerados pertinentes aos objetivos do estudo.

O processo de categorização consiste na redução da informação a fim de torná-la manejável e mais acessível. Para isso, as informações foram fragmentadas em unidades pertinentes que dialogam com o objetivo geral da investigação: Analisar as perspectivas dos professores de Educação Física do IFRN sobre o significado e a importância da Formação Continuada no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do conhecimento e das competências de concretização das orientações e atividades propostas na PTDEM.

No Apêndice 2, são apresentadas as duas categorias centrais da entrevista a saber: Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM e Formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional. As duas categorias constituíram a base para a formação das subcategorias: Alterações na Prática, Contribuição PTDEM, Dificuldades PTDEM, Percepções, Prioridades e Responsabilidades.

6.4 Análise de conteúdo

Como forma de investigar cada uma das partes da coleta de dados, optamos neste estudo pela análise de conteúdo categorial, apresentada segundo Bardin (2011, p.15) como a que “Absolve e cauciona o investigador por esta atração, pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial do inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem”. Este tipo de análise, que segundo a autora (Bardin, 2011) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, é considerada a mais apropriada para as investigações qualitativas, nas quais buscamos o ponto de vista e opiniões dos investigados, o que nos proporcionou uma riqueza de informações da realidade estudada. Oportunamente apresentamos a contribuição de Nascimento (2009, p. 148) que a análise de conteúdo é entendida como

conjunto de técnicas utilizadas para examinar inferências acerca do significado das comunicações, podendo aplicar-se a textos escritos, protocolos de entrevistas, fotografias, ilustrações, programas radiofônicos, interações verbais de todo o tipo e em disciplinas tais como antropologia, psicologia, sociologia, psiquiatria, história, literatura, entre outros.

Julgamos destacar que cabe ao investigador ter a sensibilidade para conduzir a investigação a fim de obter dados que possam ser manipulados e sintetizados, oportunizando diversas possibilidades de entendimento do objeto pesquisado. Para Bardin (2011, p.50) “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Já Amado et al. (2013, p.313) referem que “o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”.

Nesse caso, ao fazer a análise de conteúdo dos dados investigados, o pesquisador deve tentar compreender a verdadeira realidade que se apresenta nas mensagens, partindo do pressuposto que ali encontra-se um sentido que convém desvendar e entender, visando a uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos que se propõe investigar. Nascimento (2009, p. 149), em seu estudo, constata que pertencem à análise de conteúdo as ações que “consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, tendo como contribuição, índices passíveis ou não de quantificação, atributos a partir de um conjunto de técnicas que embora sejam parciais são complementares”.

6.5 Validação dos instrumentos questionário e entrevista

As dimensões e objetivos deste estudo foram respeitados na elaboração do questionário e da entrevista com os respectivos guiões, contribuindo para que a recolha dos dados seja validada e reconhecida. Estes instrumentos foram construídos tomando como referência várias fontes: A literatura, a experiência investigativa do pesquisador e dos orientadores e instrumentos utilizados em investigações similares.

Após aprovação dos guiões da entrevista (Apêndice 1) e do questionário (Apêndice 3) pelos orientadores, foi feito o pré-teste do questionário com três professores de Educação Física do IFRN, pois somente os professores do IFRN têm conhecimento sobre a PTDEM institucional e a utilizam, com o intuito de confirmar e tirar dúvidas se ele estava pronto a dar respostas efetivas aos questionamentos, verificar se os professores compreenderam as questões, a linguagem e termos utilizados, se a ordem das questões estava compatível com os objetivos da pesquisa, fornecendo dados confiáveis. Das questões elaboradas do questionário, duas apresentaram dúvidas para os

professores que participaram do pré-teste. Foi feito o ajuste nas referidas questões.

Após essa etapa, foi feito contato com um dos orientadores da UMINHO, que também é professor de Educação Física, e solicitado sua colaboração, no sentido de conseguir a validação do questionário e da entrevista através de três professores da UMINHO, especialistas da área do conhecimento em que o problema investigado se enquadra.

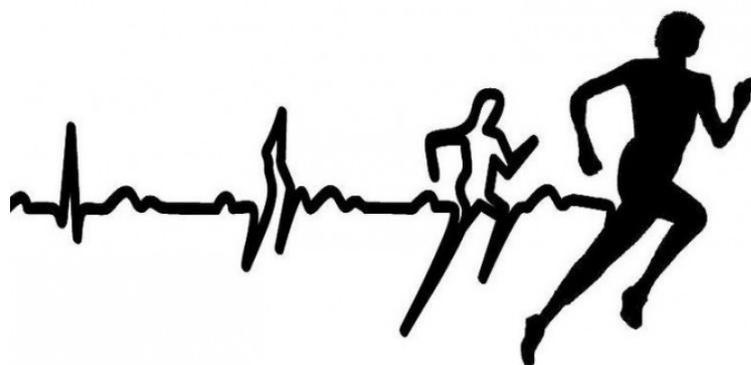
Com a validação dos guiões e pré-teste do questionário e da entrevista, foi solicitada à Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, a autorização institucional (Anexo 1) para a realização da pesquisa entre os professores de Educação Física da instituição. Com a autorização em mão, iniciamos a coleta de dados a partir do questionário e após sua conclusão, prosseguimos com a entrevista.

PARTE III

DOS RESULTADOS



Capítulo VII – Análise do documento PTDEM: o caso da Educação Física



7.1 Introdução

Nos trabalhos científicos são percorridos na sua metodologia de pesquisa diversos caminhos que delimitam ou ampliam as possibilidades para investigar, conhecer, comprovar e responder aos objetivos propostos. Entre as várias possibilidades de estudar um caso que envolva seres humanos e as suas complicadas relações profissionais temos a análise documental, que se configura neste trabalho como o documento institucional Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), neste caso, da disciplina Educação Física.

A escolha do documento PTDEM não foi aleatória, pois se deu em função do propósito de analisar o documento institucional que orienta os professores de Educação Física de todos os Campi do IFRN a desenvolverem suas ações pedagógicas. Neste estudo, faremos a análise apenas da sua aplicação especificamente nos cursos técnicos integrados de nível médio, que pertence ao foco deste estudo. Vale ressaltar que a disciplina Educação Física atualmente é ministrada apenas para o primeiro e segundo ano deste segmento escolar, o que reduziu consideravelmente a carga horária dos professores/as desta disciplina na instituição.

Iniciamos a análise do conteúdo da proposta PTDEM fazendo, repetidas vezes, minuciosa leitura do documento, no qual foram detectados pontos relevantes como os objetivos da PTDEM, sua concepção teórica e a proposição metodológica. Após esse processo, prosseguimos enquadrando o objetivo geral do estudo aos seguintes objetivos específicos: Identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, tendo em conta a PTDEM e identificar os fatores que facilitam ou dificultam as ações pedagógicas dos professores, relativas ao desenvolvimento da PTDEM.

Para melhor entendimento, consideramos conveniente dividir a proposta em dois tópicos, sendo o primeiro denominado Entre as concepções teóricas e as propostas metodológicas e o segundo tópico denominado Dos conteúdos à avaliação das aprendizagens. Prosseguimos com a análise destacando os pontos principais.

7.2 Entre a concepção teórica e as propostas metodológicas

A Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), especificamente de Educação Física, (Anexo 03), foi construída por professores do IFRN desta disciplina. Essa construção conjunta do referido documento e adotada pelos professores de Educação Física, que se situa em concordância com as necessidades e particularidades dos alunos dos cursos técnicos

integrados do ensino médio, foi elaborada de acordo com o que é proposto no PPP institucional e pelo que é apontado nas leis que regem o ensino brasileiro propostas pelo Ministério da Educação, respeitando as particularidades e potencialidades pedagógicas, administrativas e estruturais do IFRN. Na opinião de Veiga (1998, p.11)

O PPP, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

É pertinente dizer que a construção do referido documento, que desde 2012 orienta o desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores, está de acordo com o entendimento de Morgado (2005, p. 44) “os professores devem assumir um papel participativo no desenvolvimento do currículo, ganhando sentido a ideia do professor *como investigador da sua própria prática*, convertendo-a num objeto de indagação que deve utilizar para melhorar a qualidade dos processos educativos.”

Considerando que o principal objetivo da disciplina Educação Física é construir o conhecimento crítico-reflexivo através das práticas corporais pertinentes à cultura do movimento, a proposta corrobora com Darido, (2000, p.151) que afirma

Atualmente entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

A instituição, que atualmente busca o desenvolvimento de currículo integrado de Educação Física para todos os Campi do IFRN, “onde se conectam a integração e a interdisciplinaridade” (PTDEM, 2012), apresenta a PTDEM como um guia dos professores de Educação Física, com sugestões de conteúdos para o fazer docente individual e coletivo, proporcionando reflexões sobre a necessidade ou não de formação permanente específica para melhor desenvolvimento da proposta.

Na tentativa de fortalecer a interdisciplinaridade entre disciplinas que compõem a grade curricular dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio, apresentando sugestões dos professores que participaram de sua elaboração, a PTDEM, em consonância com a LDB é uma proposta que visa à transformação da disciplina de Educação Física na instituição. Ao respeitar as

particularidades dos alunos e de cada Campus nos aspectos geográficos, culturais e sociais, permite que o professor de Educação Física desenvolva seu trabalho de maneira reflexiva e adequando os conteúdos propostos às suas ações pedagógicas teóricas e práticas.

Em busca da concretização do objetivo proposto apresentado anteriormente, observa-se a necessidade da conjugação com abordagens teórico-metodológicas que almejem o desenvolvimento de caráter crítico-reflexivo nas ações pedagógicas. Os modelos das abordagens da Educação Física apontam para a perspectiva do desenvolvimento didático-pedagógico, através de ações crítico-reflexivas dos professores desta disciplina do IFRN. Nesse caso, a PTDEM, foi estruturada à luz das três abordagens pedagógicas, a saber: Abordagem Crítico-Emancipatória, apresentada por Elenor Kunz em 1994, Abordagem Crítico-Superadora defendida por um Coletivo de autores em 1993 e Abordagem Aulas Abertas evidenciada por Hildebrandt e Lagging em 1986.

A abordagem crítico-superadora desenvolve nas aulas de Educação Física a transformação social do aluno através da cultura corporal, utilizando conteúdos de jogo, esporte, ginástica e dança, não através da repetição ou transferência de conhecimentos, mas proporcionando reflexão crítica acerca destes conhecimentos. A abordagem crítico- emancipatória orienta para ações que formem sujeitos críticos e reflexivos, capazes de transformar o meio em que estão inseridos, com capacidade de argumentar sobre as ações praticadas nas aulas. A abordagem aulas abertas sugere maior interação entre professor e aluno, permitindo a participação e opinião do aluno na seleção dos conteúdos, planejamento e objetivo das aulas.

Observa-se que o conteúdo temático apresentado na proposta curricular, referenciado pelas três abordagens apresentadas acima, converge para o mesmo objetivo que seja a formação de sujeitos críticos, reflexivos, participativos e conscientes de sua realidade sociopolítica, que saibam questionar e busquem entender a importância da disciplina para sua formação geral.

A proposta de Educação Física-PTDEM, no âmbito do IFRN, apresenta como objetivo principal

(...) consolidar o componente curricular em questão como um fenômeno sociocultural presente na vida dos alunos, que possibilita o desenvolvimento de uma rede de inter-relações e que ampliam as possibilidades do sentido/significado do se movimentar, traduzido nas diversas práticas corporais contempladas na organização dos conteúdos programáticos. (PTDEM, 2012, p.10).

Nesse contexto, observamos que a proposta surge com o intuito de interferir positivamente na vida dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados, possibilitando o seu desenvolvimento integral,

através da conscientização e da reflexão sobre a cultura corporal, por meio de práticas corporais sugeridas nos conteúdos programáticos da PTDEM e promovendo a reflexão do encontro entre o conhecimento vivenciado pelo aluno e o conhecimento científico sobre a cultura corporal do movimento, a fim de intervir de maneira adequada ao seu melhor desenvolvimento.

Vale destacar entre os objetivos específicos apresentados na proposta, que contempla o aluno ao longo de sua formação no IFRN, a compreensão do funcionamento do seu corpo, para que ele perceba a importância da prática de atividades físicas para sua saúde ao longo de sua vida; o conhecimento, vivência e reflexão crítica sobre as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, para que ele consiga situar e avaliar sua prática em diferentes contextos sociais; vivenciar atividades coletivas, a fim de aprender a colaborar para o alcance de objetivos comuns, respeitando as individualidades do outro; estar apto para elaboração de práticas corporais significativas; direcionar e articular os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas para a vivência das práticas corporais e desenvolver valores éticos.

Portanto, conforme as diretrizes norteadoras da educação básica no Brasil, PTDEM (2012, p.8), os alunos do Ensino Médio, ao concluir sua formação devem

(...) possuir conhecimentos que o permitam vivenciar diferentes práticas oriundas da cultura corporal de movimento, inclusive, sendo capaz de emitir opinião crítica sobre elas e de gerenciar de forma autônoma as atividades mais adequadas às suas condições de prática e de expressão corporal no campo do esporte, dos jogos, do lazer, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, das lutas, das práticas corporais alternativas e em contato com a natureza e suas relações com os temas transversais.

Atribui-se o sucesso ou o fracasso das aulas de Educação Física, às ações que ocorrem desde a concepção curricular da disciplina, passando pelo seu desenvolvimento didático pedagógico, até seu efeito imediato ou a longo prazo que produz no aluno e na sociedade, portanto, entendemos que a proposta deve ser flexível, gradativa e aberta, sem ter como meta o seu desenvolvimento integral durante o ano letivo, respeitando o potencial de cada aluno a fim de contribuir para a construção de uma sociedade firmada no respeito e na inclusão de todos.

A proposta vislumbra a disciplina Educação Física no IFRN, que integre todos os Campi, em busca da identificação de um perfil pedagógico comum aos professores da instituição, proporcionando através dos conteúdos apresentados temas que proporcionem a prática pedagógica não apenas através do esporte, e sim que permita a compreensão e a conscientização da importância da prática corporal para o desenvolvimento integral do aluno.

7.3 Dos conteúdos à avaliação das aprendizagens

Para muitos alunos, a disciplina Educação Física ainda é vista como aquela sem sentido, que não é importante, que participa das aulas somente quem gosta. Muitas vezes o aluno sente-se desmotivado para participar das aulas por considerar seu conteúdo muito repetitivo, pela baixa autoestima dos menos habilidosos nas aulas práticas, metodologia utilizada, conteúdo aplicado, entre outros. No entanto, a Educação Física atualmente torna-se muito importante no desenvolvimento integral do aluno e para sua melhor qualidade de vida. Nesse caso, os conteúdos ministrados nas aulas da disciplina devem ser de qualidade e interessantes, o que irá contribuir para melhor aceitação, valorização e participação do aluno.

A PTDEM institucional da disciplina sugere temas atuais nos conteúdos propostos, que devem ser aplicados para os alunos do primeiro e segundo ano dos cursos técnicos integrados do nível médio já que os alunos do terceiro e quarto ano não são contemplados com a disciplina. Para os alunos do primeiro ano, a proposta sugere que sejam abordados os temas: a cultura do movimento, o jogo e a ginástica e para os alunos do segundo ano os temas sugeridos são: o esporte, as lutas e as danças.

Como disciplina propedêutica da instituição e cumprindo o que regem as leis brasileiras através de suas diretrizes curriculares para o segmento escolar do ensino médio, a Educação Física trata da cultura do movimento expressa nos jogos, nas lutas, nas danças, nas ginásticas e nos esportes, associando a vivência do aluno ao maior número possível de expressões destas atividades humanas.

Vida é movimento e o ser humano, utilizando seu corpo se expressa através do movimento. O movimento está inserido na cultura humana e a cultura do movimento amplia as possibilidades do entrelaçamento entre o corpo e o meio ambiente em que o indivíduo está inserido. O tema cultura do movimento é essencial nesse segmento escolar por não visar apenas o desenvolvimento físico e motor, como também trata do corpo integrado a outros sistemas, seja o emocional, o mental, o social, o estético, entre outros.

A Educação Física deve conscientizar o aluno quanto à cultura do movimento, aliando os objetivos da instituição, que almeja a formação integral do aluno, aos conhecimentos dos limites e possibilidades do seu corpo, como instrumento essencial para o seu desenvolvimento moral, social e cultural e, portanto, apresenta a sua proposta destacando alguns pontos que podem ser aplicados pelos professores, pois apesar de haver pontos comuns entre as práticas sugeridas, cada uma

delas possui suas particularidades que as diferenciam como: conceitos, tipos, aplicações, origem, evolução, fundamentos, movimentos básicos, sentidos e significados, cabendo ao professor refletir sobre que tipo de conhecimento almeja construir com seus alunos, utilizando-se das práticas propostas na PTDEM.

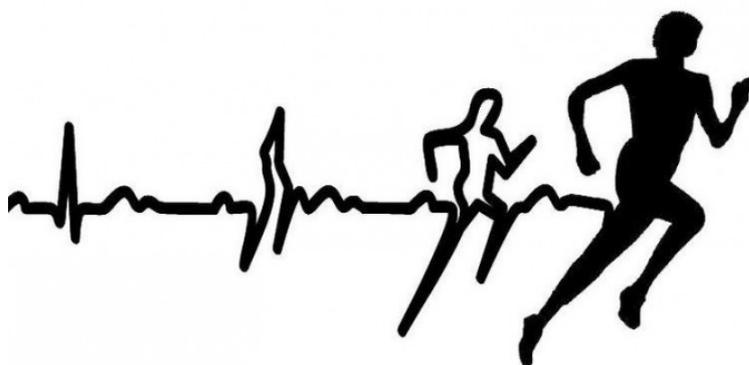
Entretanto, sentimos a ausência de alguns temas entre os conteúdos propostos e a fim de tornar a aprendizagem nas aulas de Educação Física mais significativa e associá-la aos conhecimentos e experiências vivenciadas pelos alunos, deixamos como sugestão para a próxima proposta temas que interferem no nosso cotidiano, padrões estéticos, alimentação, anabolizantes, meio ambiente, saúde, ética e preconceito. Esses temas podem ser relacionados aos jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas.

Sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, entendemos que ela deve ser apropriada para diagnosticar não só as ações do aluno, mas também as do professor. Portanto, a avaliação exerce um papel muito importante no processo ensino-aprendizagem. A proposta PTDEM ressalta que a avaliação da aprendizagem da Educação Física é um processo contínuo e apresenta alguns critérios que podem ser utilizados no decorrer do seu processo, como a frequência, a participação e o envolvimento do aluno nas atividades, produção de relatório, apresentação de seminário, avaliação escrita e auto avaliação.

O processo de avaliação deve ser concretizado para conferir uma nota ao aluno. O valor desta nota é preestabelecido pela instituição e contribui para a sua aprovação ou reprovação, cabendo ao professor distribuir o valor total da nota de acordo com as atividades executadas durante os bimestres escolares. A avaliação revela o resultado das ações pedagógicas do professor, porém, sua eficácia muitas vezes é questionada pelo próprio professor e pelo aluno, por muitas vezes não deixar claro como foi realizado tal processo.

Em conversas informais sobre o assunto, muitos professores reconhecem não terem obtido, na sua formação, conhecimentos específicos sobre avaliação. Nesse caso, sugerimos que cabe ao professor fazer uma reflexão contínua sobre suas práticas, levando em consideração aspectos como objetivos e diversidade para efetivar a avaliação dos alunos. Os critérios de avaliação sugeridos pela proposta institucional devem ser sempre diversificados, priorizando neste sentido a aquisição de competências, conhecimentos e atitudes do aluno.

Capítulo VIII – Apresentação e interpretação dos dados dos questionários



8.1 Introdução

Os resultados foram realizados a partir da análise de 39 questionários respondidos quando da realização do presente trabalho, por professores de Educação Física de todos os Campi do IFRN que atuam no segmento dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio. Este instrumento de coleta de dados foi elaborado com 22 perguntas abertas e fechadas, sendo apresentadas 11 questões abertas, com o propósito de compreender e identificar as dificuldades e percepções apresentadas pelos professores colaboradores da investigação. Vale destacar que a maioria das questões solicitou justificativa para a classificação apresentada pelo inquirido.

Faz-se necessário ressaltar que o questionário foi dividido em quatro partes, sendo que na primeira, com seis questões, foram coletados os dados pessoais dos professores, pertinentes às suas identificações. Esses dados foram expostos no Capítulo VI, da Parte II deste estudo. Na segunda parte do questionário, com três questões, foram coletadas informações sobre a formação inicial em Educação Física. Em seguida, na terceira parte, com cinco questões, os professores foram investigados sobre suas práticas pedagógicas, relacionando-as com a PTDEM. E na quarta parte, através de oito questões, os professores expuseram suas percepções e necessidades sobre formação continuada.

Nesse contexto, apresentamos os resultados obtidos a partir da sétima questão, da segunda, terceira e quarta parte do questionário aplicado. Para melhor entendimento, através da visualização, alguns dados qualitativos do questionário foram transformados em dados quantitativos.

8.2 Formação inicial em Educação Física

Na sétima questão, os professores foram indagados quanto à sua formação inicial em Educação Física. Sobre esse tema, convém destacar o pensamento de Camilo Cunha (2015, p. 214)

a formação de professores é um processo de desenvolvimento de adultos (desenvolvimento pessoal, social e profissional), que acumulam e transportam múltiplas experiências e vivências, que possuem projetos pessoais e profissionais, tendo que ser analisados em uma dinâmica construtiva e refletida – mobilização de experiências, de investigação, de reflexão, com uma estratégia a ter em linha de conta na formação desses atores.

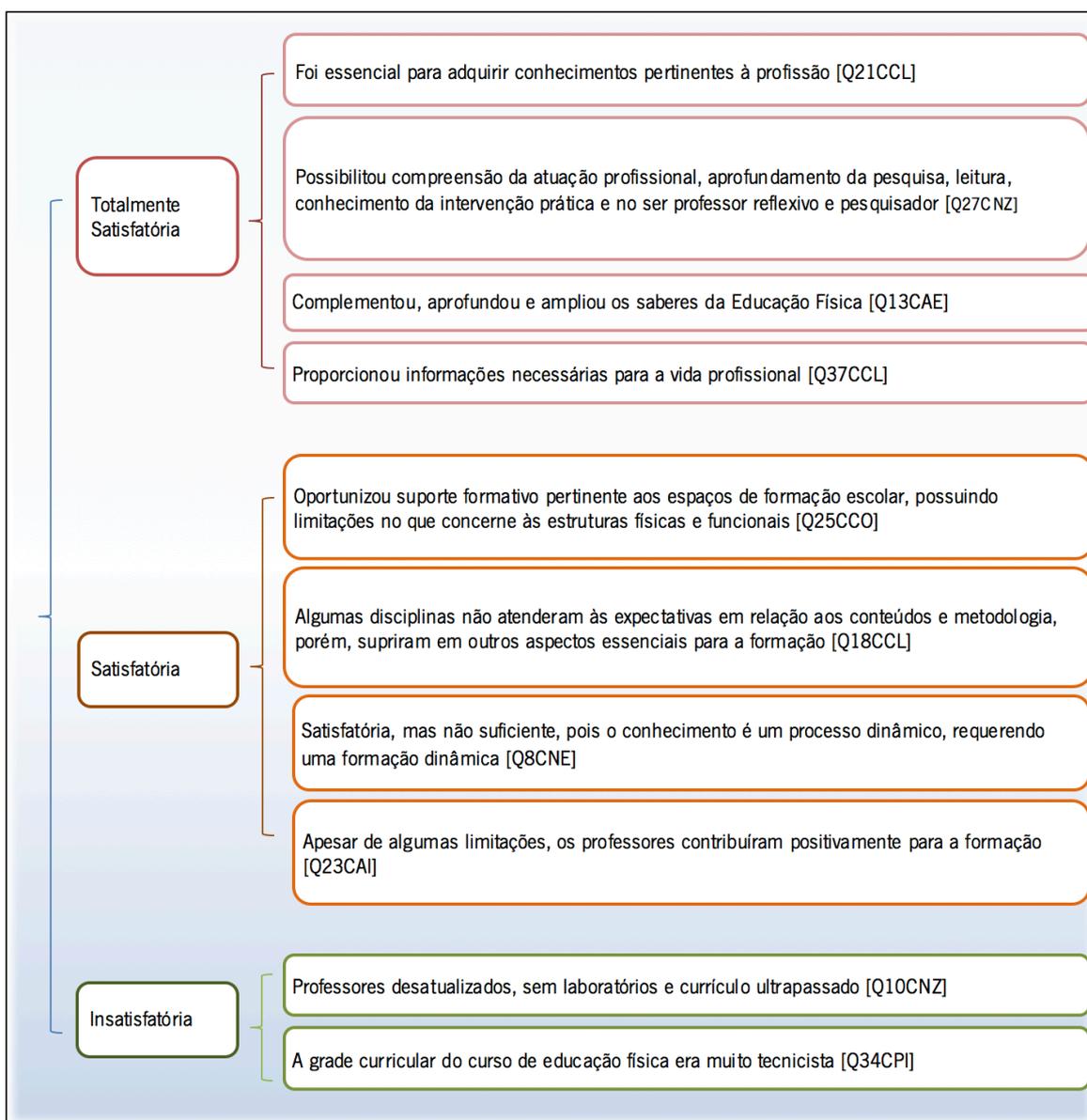
Com esse intuito, foram apresentadas três opções para classificação (Insatisfatória, Satisfatória ou Totalmente satisfatória) e solicitada a sua justificativa para essa classificação. Os resultados evidenciam que foi significativo o percentual de professores que declarou que sua

formação inicial foi insatisfatória, conclui-se daí que esses professores não se sentiram adequadamente preparados para exercer a profissão de professor.

Os profissionais que classificaram como insatisfatória, justificaram sua opinião relatando que sua formação inicial não atendeu às expectativas desejadas, que vivenciaram a experiência de aprendizagem de conteúdos ultrapassados, sem o foco para os atuais pressupostos teóricos metodológicos da Educação Física escolar, com a presença de professores desatualizados, sem incentivo para pesquisa ou estágio. Conforme se pode constatar, esse grupo de professores teve sua formação à revelia do que cita Camilo Cunha (2015, p. 202) que “pressupõe uma dinâmica interativa tendo por fim o equilíbrio do indivíduo e, no caso específico, o equilíbrio formativo pessoal e profissional”.

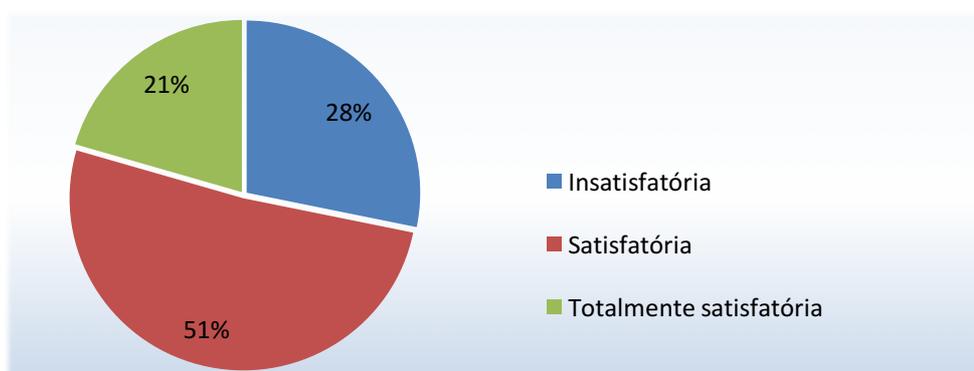
Face ao exposto, ainda na mesma questão, é pertinente afirmar, entretanto, que a maioria dos professores considera satisfatória a sua formação inicial, mas que suas expectativas foram contempladas parcialmente, pois supriu as necessidades da área educacional, com disciplinas voltadas para a emancipação sociopolítica crítica, atendendo aos pressupostos teóricos metodológicos da Educação Física escolar, com professores aptos, que oportunizaram suporte pertinente à formação profissional, mas algumas disciplinas não atenderam às expectativas em relação aos conteúdos e metodologia necessários. Alguns comentários pertinentes à questão são apresentados na Figura 2.

Figura 2: Comentários dos professores sobre sua formação inicial.



Ficou demonstrado no Gráfico 3, que apenas oito professores (21%) consideram totalmente satisfatória sua formação inicial, isso faz crer que suas expectativas foram atendidas, revelando aprofundamento e ampliação referentes aos saberes da Educação Física escolar, o que foi essencial para adquirir conhecimentos pertinentes à profissão. Convém destacar que o município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte é contemplado com diversas instituições formadoras de professores de Educação Física e os professores do IFRN tiveram sua formação inicial em diferentes instituições de ensino no estado ou fora dele. Portanto, como cada instituição formadora possui suas particularidades, os profissionais têm sua formação inicial de maneira diferenciada.

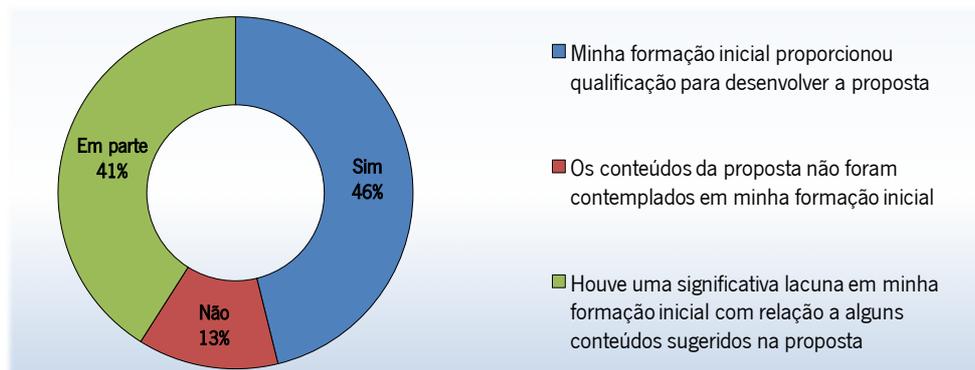
Gráfico 3: Opinião dos professores sobre a sua formação inicial.



Como se pode ver na oitava questão, quando indagados se consideram a sua formação inicial adequada para desenvolver os conteúdos curriculares propostos na PTDEM – Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física do IFRN, para as quais foram dadas três opções de classificação, a saber: ‘Sim’, ‘Não’ e ‘Em parte’ e foi solicitada a justificativa para tal classificação, quase metade dos docentes afirmou estar aptos para tal tarefa, revelando que os referenciais teóricos adotados na formação inicial condiziam com a proposta sugerida pelo IFRN, como refere [Q25CCO] “A formação inicial centrou-se no ensino e este perspectivado para alunos inseridos em contexto cultural e histórico, e desse modo dialoga com a proposta citada e com os saberes da educação física”.

Entretanto, o Gráfico 4 evidencia que ainda existem preocupantes 13% dos profissionais que afirmam que sua formação inicial não foi adequada para desenvolver a PTDEM. Eles justificam que os conteúdos sugeridos na PTDEM não foram contemplados. Diante dessa realidade, há de se considerar que talvez esse grupo seja formado por alguns professores mais antigos e que em suas graduações vivenciaram conteúdos e metodologias que atualmente são ultrapassados como diz [Q19CCL] “Muitos conteúdos da PTDEM não foram contemplados há muitos anos atrás em minha formação inicial”.

Gráfico 4: Consideração dos professores sobre a adequação de sua formação inicial para desenvolver os conteúdos propostos pelo PTDEM.

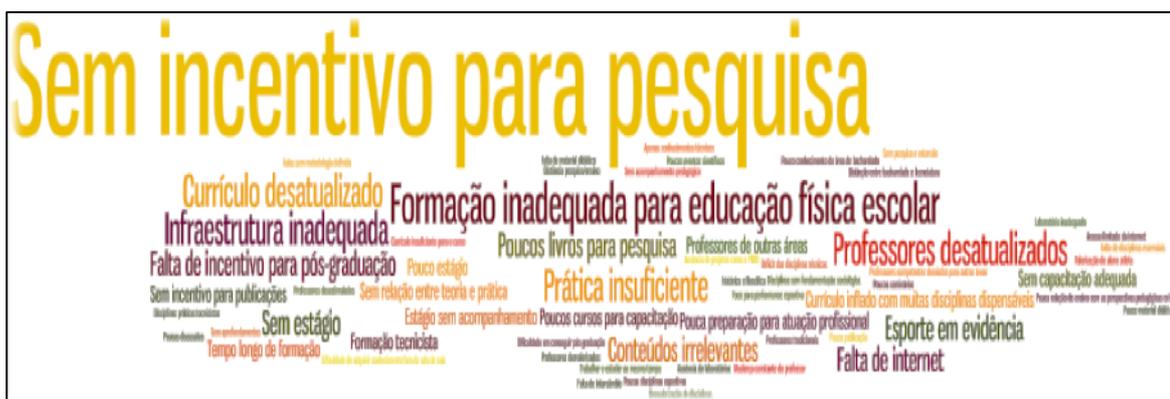


É importante ressaltar que 41% dos professores afirmam existir uma lacuna na sua formação e dessa maneira a consideram parcialmente adequada para o desenvolvimento da proposta, já que muitos conteúdos não foram contemplados. [Q10CNZ] justifica que “Somente algumas disciplinas e docentes de minha formação inicial contribuíram para minha formação e bom desenvolvimento da proposta”. Há de se considerar que essas lacunas podem ser em decorrência do período em que ocorreu sua formação inicial como justifica [Q34CPI] “Considero que o currículo implantado ao final da década de 90 ficou mais adequado para a formação integral do profissional de Educação Física que trabalhará na escola”. Mas a maioria que marcou essa opção justifica que com a experiência adquirida ao longo dos anos, na prática, possibilita o desenvolvimento da proposta adequadamente como diz [Q16CCL] “Inicialmente foi insuficiente, mas as lacunas foram preenchidas aos poucos na prática, hoje posso desenvolver a proposta”.

No que se refere a nona questão, que está representada abaixo em forma de “nuvens”, os professores foram convidados a expor os aspectos considerados positivos e negativos vivenciados durante sua formação inicial. Dessa maneira, as respostas equivalentes foram agrupadas em células, nas quais foram identificados os aspectos positivos e negativos mais constantes nas respostas. A ‘nuvem’ (Figura 3) evidencia os sete aspectos positivos mais citados, desse modo, são apresentados como relevância positiva na sua formação inicial, partindo do mais citado para o menos citado pelos professores, dos quais destacamos: Professores capacitados, incentivo à pesquisa, conhecimento das modalidades esportivas, professores comprometidos, excelentes professores, reconhecimento da importância das atividades físicas e oportunidade de formação profissional.

Torna-se evidente, na “nuvem”, o destaque positivo para os professores formadores, indicando que a exigência de mestres e doutores para compor o quadro de servidores das

Figura 4: ‘Nuvem’, aspectos negativos relevantes na formação inicial dos professores.



8.3 Práticas pedagógicas e a PTDEM

Como forma de identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN e conhecer a contextualização e fundamentação dessas práticas, tendo em conta a Proposta de Trabalho sugerida pela instituição (PTDEM), foi solicitado na décima questão que o professor opinasse sobre a sua vivência como professor de Educação Física do IFRN. Essa questão foi dividida em quatro subcategorias: Transmitindo e produzindo a cultura corporal e do movimento para o desenvolvimento integral do aluno; desenvolvendo a cidadania, participação e solidariedade dos alunos; desenvolvendo as aulas em consonância com a PTDEM e sentindo discriminação de outros professores e por último, trabalhando independente.

Os resultados apresentados no Gráfico 5 evidenciam que, na visão da maioria dos professores (56%), a prática docente é desenvolvida satisfatoriamente, através de aulas teóricas e práticas, utilizando a prática corporal e as atividades como instrumento para desenvolver os conteúdos do esporte, jogos, danças e lutas, proporcionando ao aluno a oportunidade de expressar gestos, sentimentos e a sua cultura através de movimentos e orientando para a prática de atividades físicas visando saúde e melhor qualidade de vida.

Parece conveniente dizer que concordamos com esse grupo de professores, pois entendemos que a disciplina Educação Física é caracterizada por um conjunto de práticas, realizadas através da cultura de movimento, que deve ser vivenciada pelo aluno sob diversas formas, tempo e espaço, proporcionando as mais variadas vivências corporais e a compreensão e reflexão da importância da prática de atividades físicas para a saúde e para a vida.

Merece destacar que um percentual expressivo de professores (26%) trabalha em consonância com a PTDEM e vai além, difundindo o conhecimento no contexto da interiorização das

práticas e saberes necessários à quebra de paradigmas, contribuindo para a formação do cidadão crítico, participativo e solidário, proporcionando ao aluno a reflexão e o reconhecimento do seu papel na sociedade. Diante dessas considerações, merece destacar o ponto de vista de Alonso (1998, p. 208)

Assim, para além da existência de um quadro curricular geral que defina os grandes princípios, estrutura curricular, metodologias, avaliação e sistema organizativo, globalmente considerado, cada instituição formadora deveria orientar-se por um plano curricular coerente e adequado às necessidades e problemas das escolas e professores a que serve.

Entretanto, convém observar que um percentual de 13% dos pesquisados declara que, apesar de seguirem as sugestões da proposta institucional, sentem-se desvalorizados ou discriminados por professores de outras disciplinas, que insinuam que a Educação Física é menos importante que as demais, para a formação do aluno. Diante de tal situação, parece conveniente ressaltar o que diz Darido (2000, p. 146)

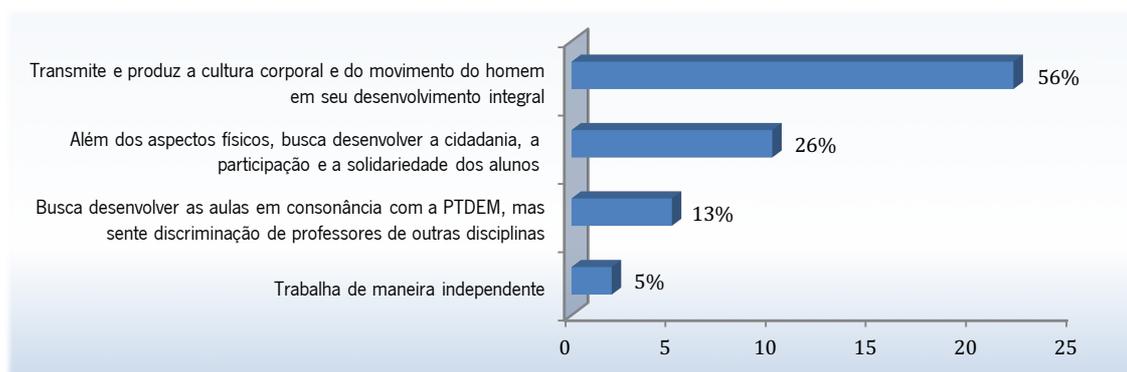
A Educação Física (e conseqüentemente seus professores) vem colecionando diversas críticas à sua atuação na escola, entre as quais o seu caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante, ou sua redução à prática esportiva, na qual se selecionam os alunos mais aptos e ignoram-se os demais.

Em conseqüência disso, alguns professores de Educação Física incorporam esses preconceitos, transformando suas práticas pedagógicas em momentos necessários apenas ao cumprimento de carga horária, através de aulas sem fundamentos ou objetivos, repetindo os mesmos programas e aulas durante anos, geralmente priorizando os esportes competitivos, sem tentar incluir os alunos com menos habilidades.

Constatamos ainda que 5% dos professores investigados não seguem a proposta, e desenvolvem suas aulas de forma independente, justificando que não conhecem ou não aceitam as sugestões da PTDEM. Esses professores estão entre os mais antigos da instituição, prestes a se aposentar e não aceitam as mudanças em suas ações pedagógicas.

Isso indica que, apesar da Educação Física atual já dispor de estudos voltados para o seu desenvolvimento, ainda é grande o número de profissionais que não recorrem a eles em busca de novos conhecimentos e preferem ficar em sua zona de conforto. Nesse contexto, cabe ressaltar comentário de Darido (2000, p. 172)

Desinteressados dos avanços realizados na universidade, muitos professores desconhecem as novas tendências ou abordagens da Educação Física escolar, ficando presos às atividades ligadas à sua formação, o que restringe os objetivos da Educação Física à visão esportivista, higienista e à divisão de gêneros, sem se ater às diferenças individuais.

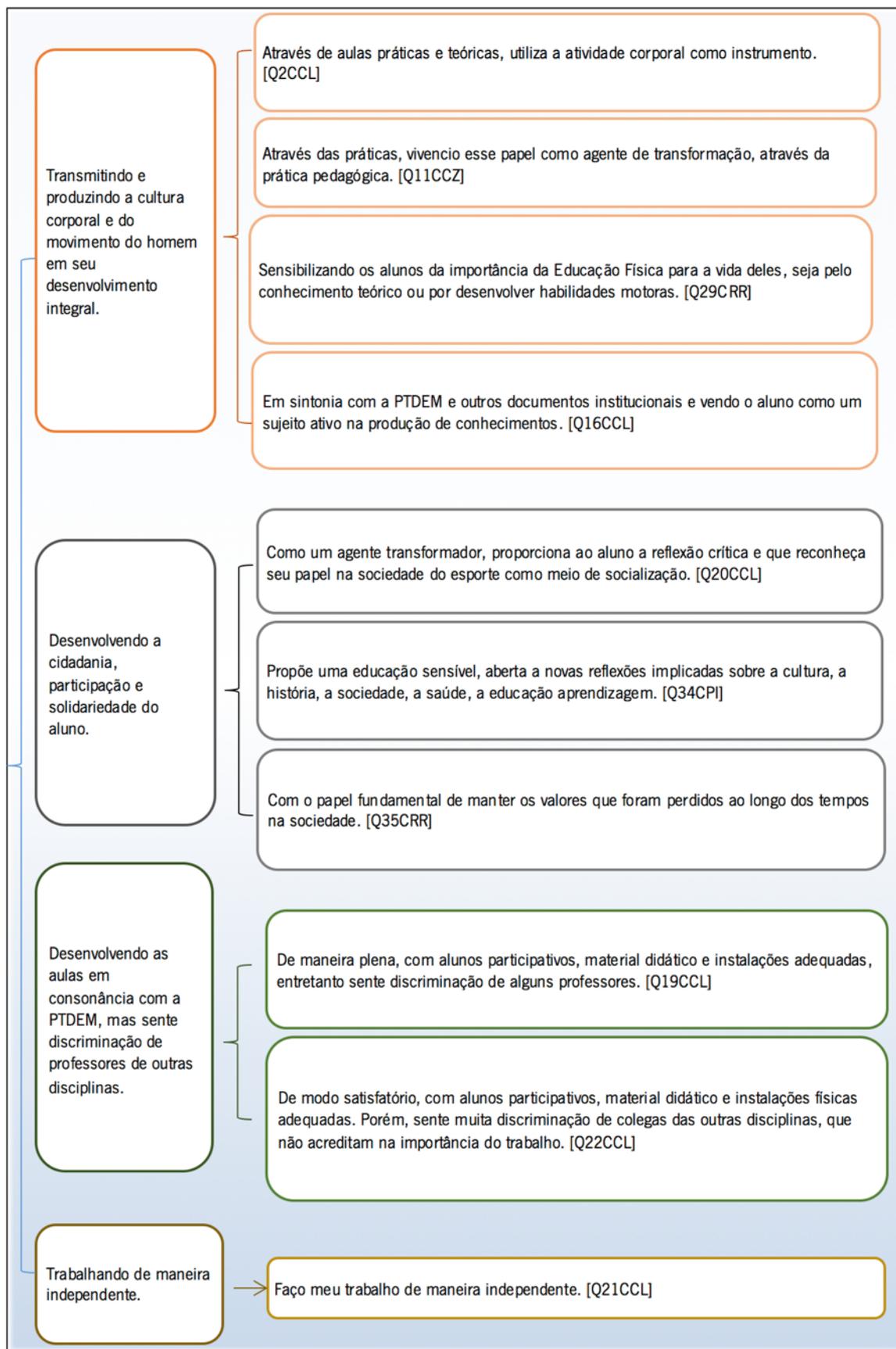
Gráfico 5: Opinião dos professores sobre sua vivência pedagógica no IFRN.

Na Figura 5, destacamos alguns comentários dos professores relativos às suas vivências como professor de Educação Física no IFRN. A primeira subcategoria “Transmitindo e produzindo a cultura corporal e do movimento para o desenvolvimento integral do aluno”, demonstra que os professores se preocupam com o desenvolvimento integral do aluno e não apenas com os aspectos físicos e buscam aprimorar suas aulas através da conscientização e do encantamento do aluno pela disciplina por meio da cultura corporal.

Como se pode constatar, na segunda subcategoria “Desenvolvendo a cidadania, participação e solidariedade do aluno”, merece destacar que este grupo de professores, além dos aspectos físicos e da cultura corporal, proporciona aos alunos a reflexão crítica de seu papel na sociedade e sobre a importância de resgatar alguns valores que infelizmente foram perdidos ao longo dos tempos. Podemos concluir que são inúmeros os valores que devem ser abordados também pelo professor de Educação Física, por desempenhar papel essencial na formação integral do aluno. Cabe ressaltar o posicionamento da UNESCO (2015, p. 6)

a educação física, como a única disciplina curricular cujo foco combina o corpo e a competência física com a aprendizagem e a comunicação baseada em valores, fornece uma porta de entrada de aprendizagem para aumentar as habilidades necessárias para o sucesso do século XXI.

Figura 5: Comentários dos professores sobre suas vivências pedagógicas no IFRN.



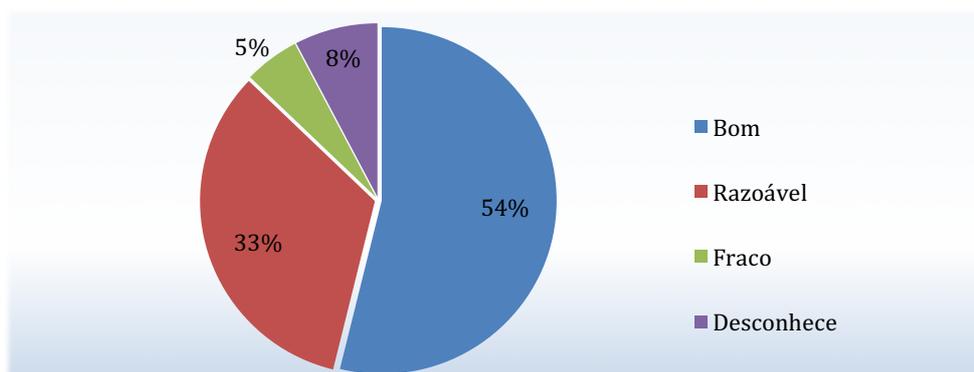
O que observamos na terceira subcategoria “Desenvolvendo as aulas em consonância com a PTDEM e sentindo discriminação de outros professores”, constatamos que os professores desenvolvem suas ações pedagógicas de maneira satisfatória, porém, vivenciam situações de discriminações por parte de alguns colegas professores de outras disciplinas. Face ao exposto, cabe ressaltar que infelizmente à disciplina Educação Física nem sempre foi dada seu devido valor e importância, incluindo alguns de seus profissionais, que não a situam no rol das mais importantes, e sim como uma das oportunidades de praticar atividades esportivas, tornando-a uma disciplina dispensável e optativa para sua prática.

Quanto à vivência como professor de Educação Física no IFRN, na quarta subcategoria “Trabalha de maneira independente”, constatamos que esses professores são independentes em suas ações pedagógicas e desenvolvem suas atividades de acordo com suas experiências e conhecimentos, e não aceitam, não acreditam ou não querem seguir a proposta. Diante desta realidade apresentada é oportuno frisar que o trabalho desenvolvido em conjunto é mais consistente, que deve haver integração e entendimento entre os professores, desde a elaboração do projeto educativo, passando por sua execução e finalizando na avaliação dos resultados. Partindo desse princípio é importante destacar Leite (2003, p. 90)

Mas essa tarefa pressupõe pensar a escola como um local de decisão e os professores com um papel ativo na construção do currículo, deixando de ser meros consumidores do que exteriormente é determinado e meras correias de transmissão do currículo nacional para se tornarem também seus configuradores.

O documento institucional PTDEM foi elaborado em 2012 com o intuito de nortear as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física de todos os Campi do IFRN. Solicitados na décima primeira questão a fazerem uma avaliação sobre a PTDEM, os professores em sua maioria o classificam como “Bom”. Entretanto é importante observar que ainda existem professores (8%) que desconhecem a proposta (Gráfico 6).

Sobre a justificativa apresentada para a avaliação apresentada no Gráfico 6, os professores se expressaram de forma bastante clara, conforme algumas respostas exemplificadas na Figura 6. Aqueles que avaliaram a proposta como “Bom” consideram-na um avanço na E.F. do IFRN, por ser respaldada pelas pedagogias críticas da disciplina, e por estimular a participação do aluno como sujeito crítico, histórico, social e cultural. É embasada nos PCNs que regem a educação brasileira, o PPP da instituição e desenvolvida em consonância com a função social da instituição.

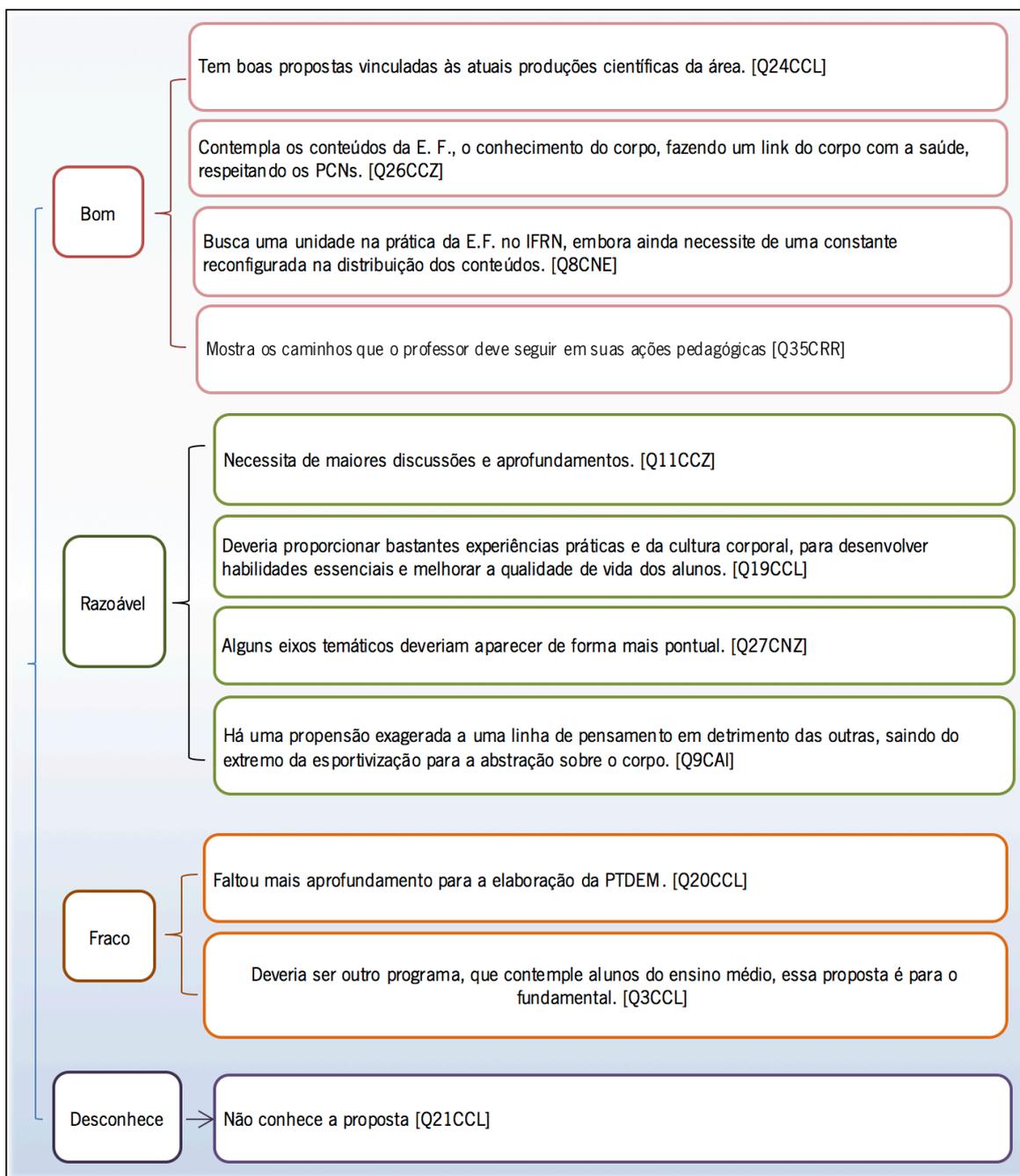
Gráfico 6: Avaliação dos professores sobre a PTDEM.

Nas justificativas para a avaliação “Razoável” os questionados consideram que a proposta deve ser reavaliada e revista, que as mudanças devem ser feitas aos poucos, para que os alunos se adaptem às novas metodologias, sem sofrerem o impacto da mudança brusca entre os conteúdos aplicados no ensino fundamental para os conteúdos do ensino médio, o que pode causar desinteresse ou dificuldade para o aluno; que a proposta necessita de maiores discussões e aprofundamentos, visando ao desenvolvimento de habilidades essenciais para melhorar a qualidade de vida dos alunos, mas sem causar muito impacto.

Os professores que avaliaram a PTDEM como “Fraco” discordam dos conteúdos da proposta, ressaltando que faltou mais aprofundamento das temáticas e consideram que os conteúdos não são compatíveis para o nível de ensino dos alunos do IFRN. Os professores que desconhecem a proposta justificaram que não tiveram a oportunidade de se apropriar da PTDEM, que o documento não foi apresentado ou divulgado entre os professores de Educação Física, cabendo a cada profissional buscar conhecer e entender a proposta por conta própria, sem oportunidade para discutir ou tirar dúvidas.

Na Figura 6, apresentamos algumas opiniões dos professores relativas a essa questão.

Figura 6: Prática pedagógica – a opinião dos professores sobre a PTDEM.

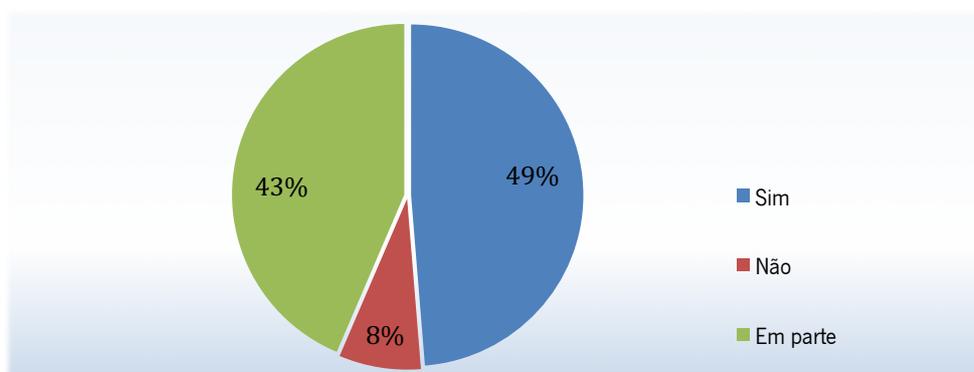


Interrogados na décima segunda questão se os objetivos da disciplina Educação Física são atingidos através das ações pedagógicas sugeridas na PTDEM, os resultados apresentados no Gráfico 7 evidenciam que quase metade dos professores pesquisados concordou e relatam, ainda, que por intermédio da proposta, os objetivos são contemplados através das sugestões da PTDEM, permitindo vivenciar o ensino e a pesquisa em diferentes contextos e práticas, oriundas da cultura corporal do movimento, por meio de aulas expositivas, leituras, discussões, seminários, debates, aulas práticas e pesquisa.

Conclui-se, portanto, que esse grupo de professores, para atingirem seus objetivos pedagógicos através da proposta institucional, contaram com uma formação adequada para a Educação Física escolar, em consequência disso, não apresentaram dificuldades na execução da proposta, isso demonstra que para o melhor desenvolvimento de qualquer proposta de educação de qualidade, que vise a formação geral do aluno, que promova a cidadania e a equidade, é necessário que os professores tenham uma formação apropriada.

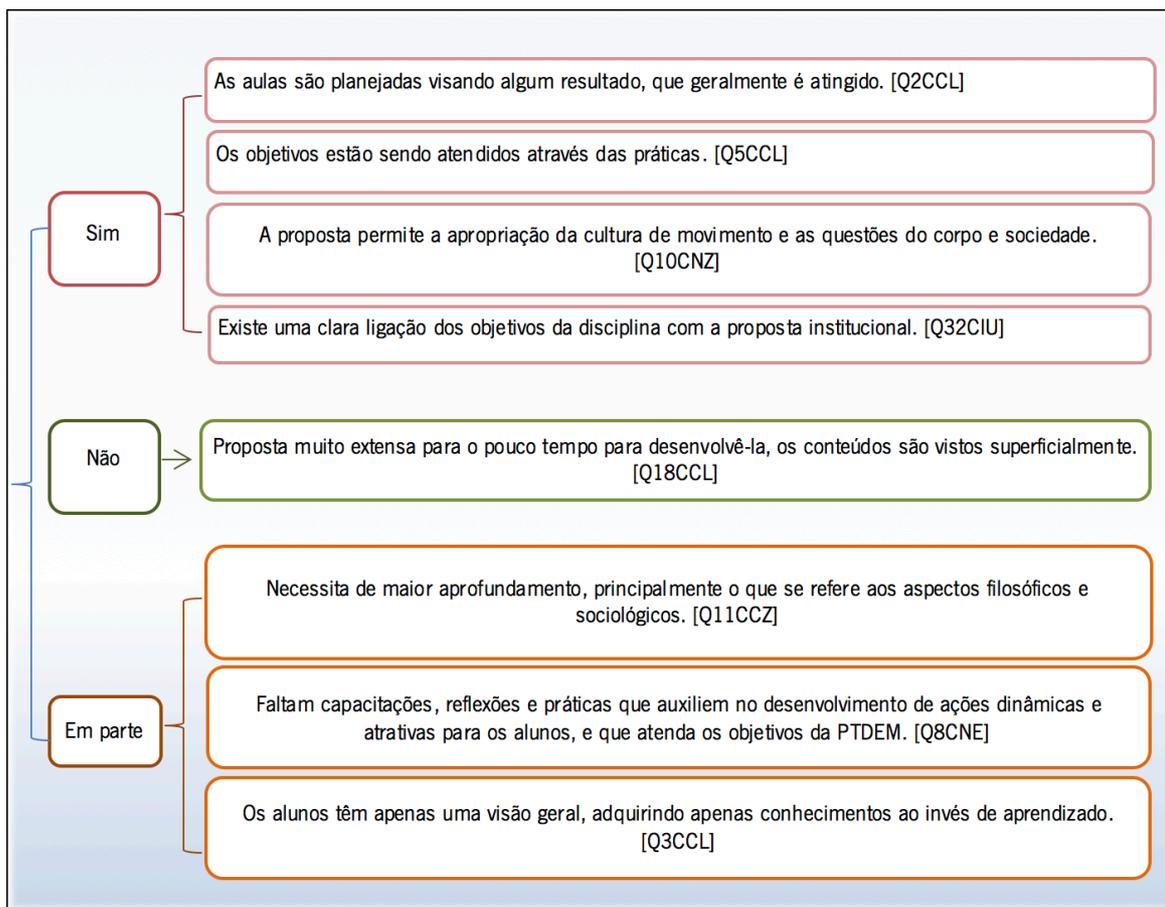
Enquanto isso, percentual representativo (43%) acredita que a PTDEM só contempla parte dos objetivos da disciplina e referem que para atingir os objetivos próximo de sua totalidade, faz-se necessária a realização de eventos que auxiliem no desenvolvimento de ações dinâmicas e atrativas para os alunos, já que eles apresentam problemas de aceitação da disciplina, devido às deficiências advindas de sua formação no segmento anterior, proporcionando apenas conhecimentos básicos ao invés de aprendizado, ou por não terem conhecimentos sobre a importância da disciplina ou mesmo por não se sentirem capazes de desenvolver as atividades propostas, principalmente as práticas.

Gráfico 7: Opinião dos professores se os objetivos da disciplina são atingidos através das ações pedagógicas sugeridas na PTDEM.



À revelia dos percentuais acima, uma minoria opinou que a proposta não atende os objetivos da disciplina, argumentando que a PTDEM proporciona aos alunos apenas uma visão superficial dos conteúdos sugeridos, devido ela ser muito extensa para ser desenvolvida na sua totalidade em pouco tempo. Nesse contexto, é oportuno frisar que apenas alunos das duas séries iniciais dos cursos técnicos integrados dispõem da disciplina Educação Física no seu currículo escolar, ficando nos dois últimos anos do curso, sem usufruir da disciplina. Para melhor entendimento do resultado apresentado, a Figura 7 exemplifica algumas opiniões que justificam as respostas.

Figura 7: Opinião dos professores sobre se os objetivos da disciplina são atingidos através das ações pedagógicas sugeridas na PTDEM.



Fundamentada nesses dados, entendemos que apesar de fazer parte de mesma instituição escolar, os diversos Campi que compõem a rede de ensino possuem realidades diferentes. Isso indica que o saber instituído pela proposta institucional é comum a todos os professores, mas a maneira de desenvolvê-la é particular, pois depende de fatores particulares dos Campi.

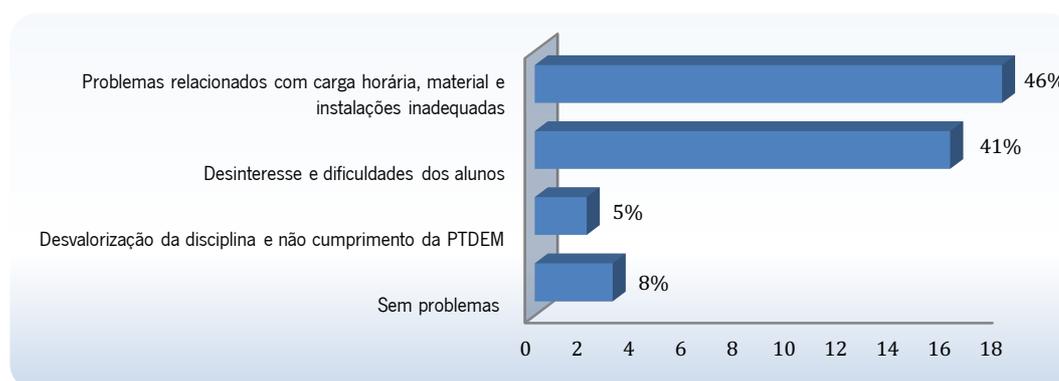
Fica demonstrado na décima terceira questão, que trata dos problemas primordiais encontrados no desempenho de suas ações pedagógicas, representado pelo Gráfico 8, que 46% dos professores evidenciam como problemas principais a falta de material e de locais adequados para as aulas, o número de aulas insuficiente para desenvolver os conteúdos propostos, os horários de aula inconvenientes de algumas turmas e a falta de diálogo e de troca de experiências com professores de outros Campi.

Convém observar que 41% dos professores destacaram como problema primordial a falta de interesse e de responsabilidade dos alunos, devido ao grande número de atividades que têm que desenvolver das outras disciplinas, deixando a disciplina Educação Física em último plano. À revelia

do que foi constatado, faz-se importante ressaltar Leite (2003, p. 24) quando refere

Não podemos nos conformar em ver crianças e jovens das nossas escolas, por um lado desentusiasmadas com o que se pretende ensinar-lhes e com a forma como se ensina e, por outro lado, em vê-los todos os anos excluídos do sistema fazendo-os ter cada vez menos alternativas para uma vida futura.

Gráfico 8: Opinião dos professores sobre os problemas encontrados no desempenho de suas ações pedagógicas.



Destaca-se que 5% dos investigados percebem claramente a discriminação de professores de outras disciplinas, por considerarem que a Educação Física não é importante para o aluno. Fazendo parte desse grupo, uma minoria acha que a disciplina é desvalorizada carecendo de uma coordenação pedagógica, que oriente e faça o acompanhamento do desenvolvimento das ações propostas. Entretanto, há de se considerar que 8% dos professores detectam pouco ou nenhum problema no desempenho de suas ações pedagógicas.

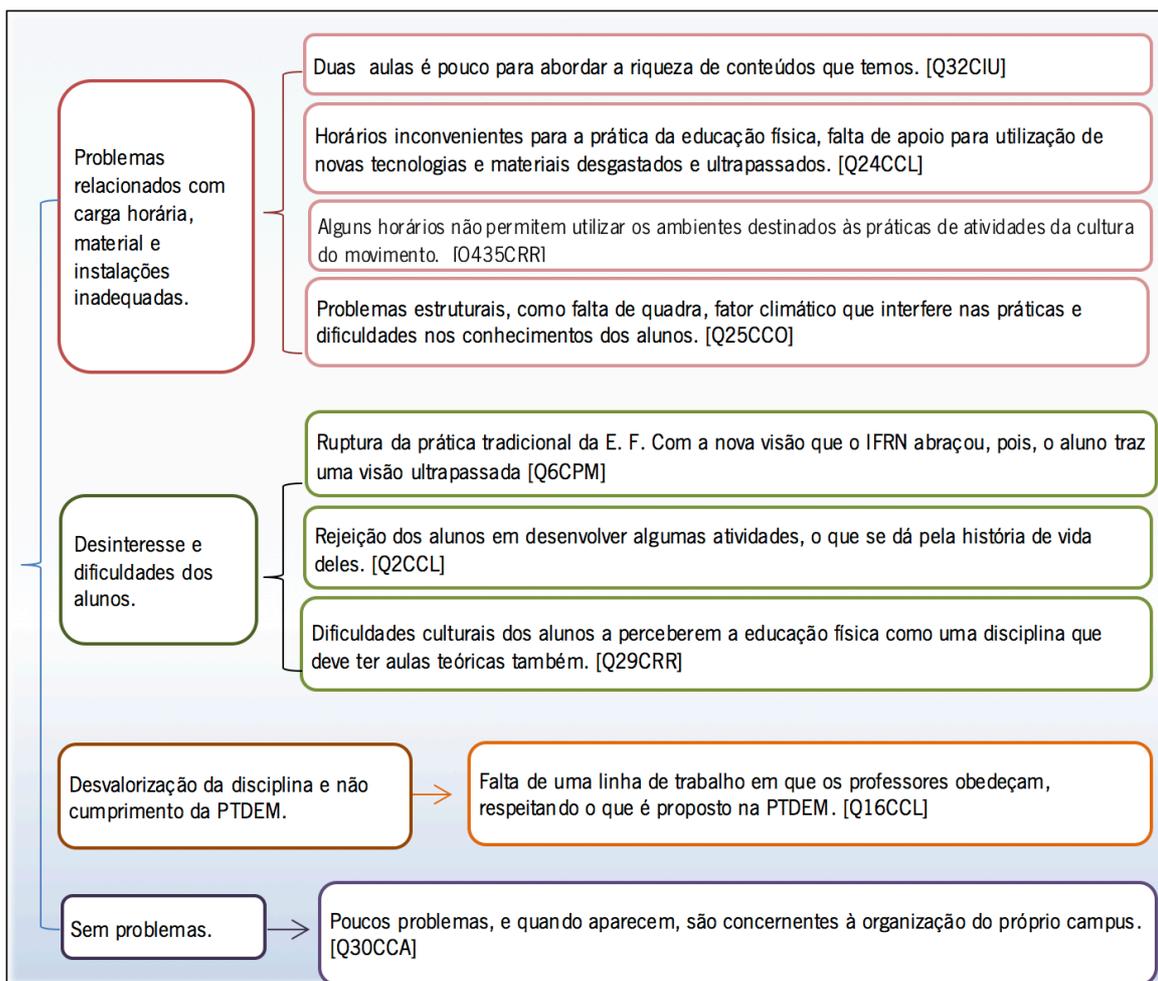
Percebemos que com o decorrer dos anos, por falta da compreensão da real importância da Educação Física, estamos perdendo espaço dentro da instituição. O diálogo entre direção, coordenação, docentes e alunos não se faz presente, deixando transparecer que as atividades da disciplina, sugeridas na PTDEM e aplicadas pelos professores sejam consideradas desnecessárias.

Transformar opiniões preconceituosas sobre a Educação Física constitui enorme desafio para os professores desta disciplina, nesse sentido, infelizmente comungamos com opinião de Darido (2000, p.146) quando diz que a Educação Física (e conseqüentemente seus professores) “vem colecionando diversas críticas à sua atuação na escola, entre as quais o seu caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante, ou sua redução à prática esportiva, na qual se selecionam os alunos mais aptos e ignoram-se os demais”. Entretanto, é oportuno frisar que à revelia, a UNESCO (2015, p. 14) considera que “O desempenho acadêmico é influenciado por outros fatores, mas as evidências mostram a pressuposição de que se os jovens conseguem atingir

pelo menos a quantidade diária recomendada de atividade física, há ganhos sociais e acadêmicos potencialmente amplos”.

Detalhando a opinião dos professores a respeito dos problemas relacionados ao seu desempenho pedagógico, a Figura 8 apresenta alguns exemplos por categorias de problemas.

Figura 8: Justificativas dos professores quanto aos problemas relacionados com o desempenho de suas ações pedagógicas.



Na décima quarta questão (Gráfico 9), há de se considerar o que diz respeito à opinião dos professores sobre a articulação de suas aulas com a Proposta de Trabalho do IFRN, o que nos permite afirmar que a maioria dos professores considera a proposta PTDEM bem estruturada, proporcionando a articulação e o desenvolvimento das atividades nas aulas, buscando contemplar o conteúdo e a metodologia sugerida.

Entretanto 23% concordam em parte com essa opinião declarando que segue a proposta adequando as atividades aos interesses dos alunos, ampliando os objetivos e aprofundando a

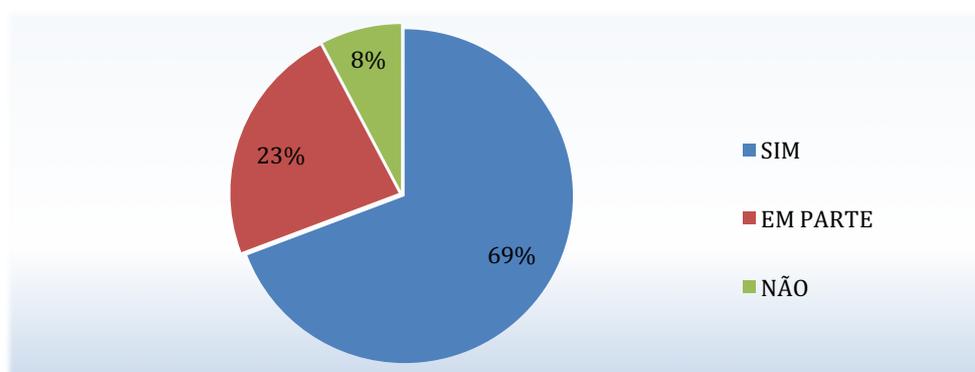
abordagem dos conteúdos, fazendo ajustes na divisão dos eixos temáticos e ressaltam que a proposta sugere muitas aulas teóricas, o que contraria o interesse dos alunos que preferem aulas práticas. Isso indica que esse grupo de professores corrobora com o que sugere a UNESCO (2015, p. 42)

Para maximizar a contribuição da educação física para o desenvolvimento de hábitos positivos ao longo da vida, os currículos devem ser flexíveis e abertos à adaptação, para que os professores sejam empoderados a adequar a oferta para atender às diversas necessidades dos jovens com os quais estão trabalhando.

Assim sendo, entendemos que a disciplina é fundamental para a formação geral do aluno, portanto, é preciso, através da fundamentação teórica e clareza de seus objetivos, elaborar planos e propostas que atendam os interesses e as necessidades do aluno. Face ao exposto, convém ressaltar o que é referido pela UNESCO (2015, p. 6), que apresenta a Declaração de Berlim, de 2013 – Conferência Mundial da UNESCO de Ministros de Esporte (UNESCO, s World Sports Ministers Conference – MINEPS V) “A educação física, na escola e em todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimento e compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida”.

Uma minoria afirmou desconhecer a proposta e trabalha de forma independente, aplicando conhecimentos e experiências adquiridos no decorrer da vida profissional. Observamos que esses professores não estão interessados em mudar seus procedimentos pedagógicos, estão acomodados na sua zona de conforto, sem perspectivas para novos procedimentos e atualizações profissionais. Esses resultados são apresentados no gráfico 9.

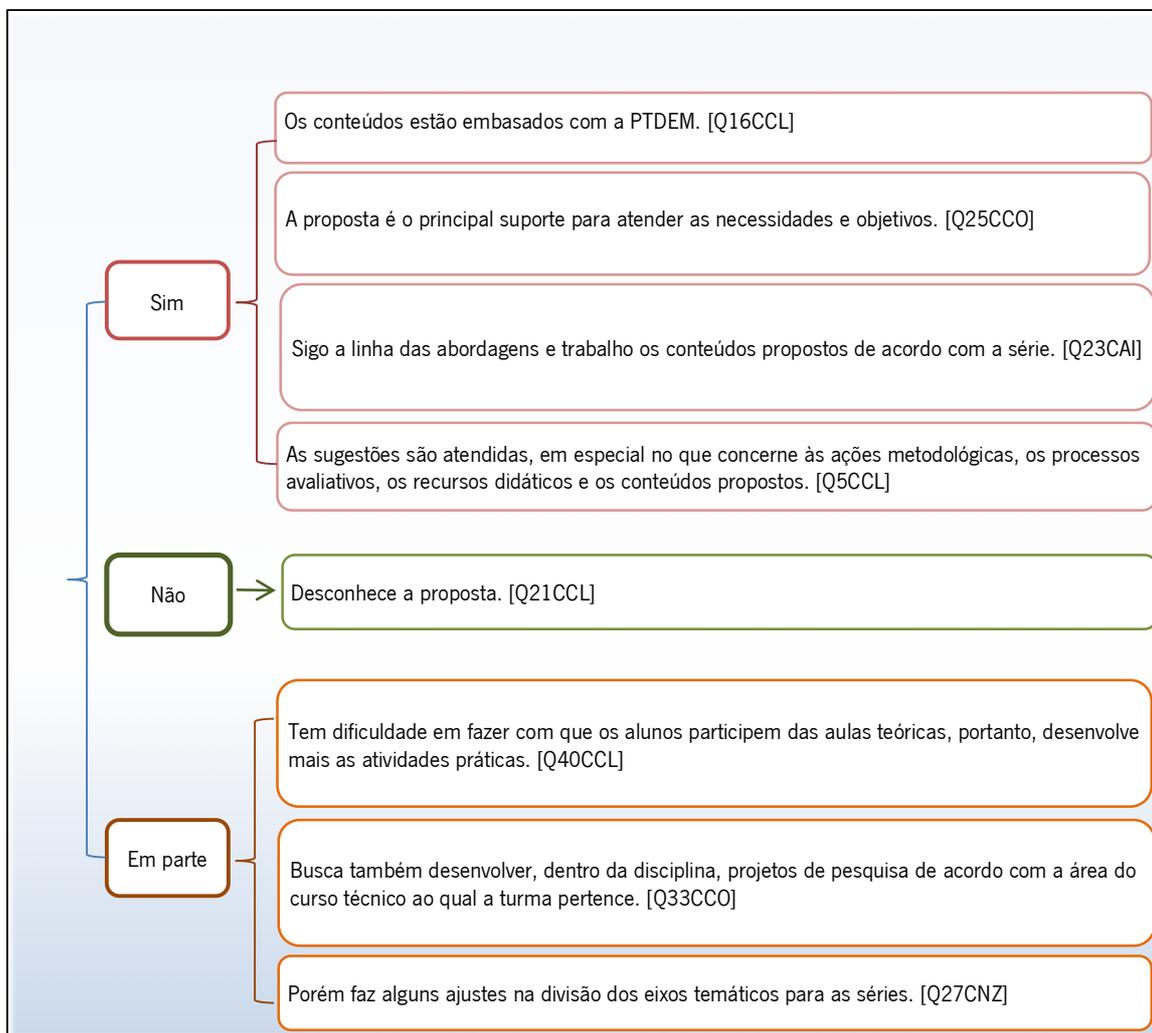
Gráfico 9: Opinião dos professores sobre a articulação de suas aulas com a Proposta de Trabalho PTDEM.



Do mesmo modo, detalhando a opinião dos professores sobre a articulação de suas aulas

com a Proposta de Trabalho PTDEM, a Figura 9 apresenta alguns exemplos das opiniões deles.

Figura 9: Opinião dos professores sobre a articulação de suas aulas com a Proposta de Trabalho PTDEM.



8.4 Formação continuada – percepções e necessidades.

A questão quinze apresenta o entendimento dos professores sobre Formação Continuada, o que nos leva a perceber que, de maneira geral, os professores consideram que o conhecimento é provisório e que a busca por processos permanentes de aperfeiçoamento de saberes necessários à melhoria das atividades docentes são constantes.

Os professores consideram que formação permanente, ao longo da vida docente, é essencial para o desenvolvimento profissional e que através de novos conhecimentos, experiências, atualização, reflexão e construção de novos saberes é possível desconstruir seus conhecimentos e se atualizar com as novas tecnologias e metodologias do processo ensino-aprendizagem. Como foi

demonstrado por Day (2001, p. 85), ao deixar claro que “A necessidade, repetidamente reconhecida, de melhorar os vários níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, levou a que as políticas nacionais se centrassem na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula”. Destacamos a seguir alguns comentários pertinentes.

[Q25CCO] – É uma formação que não se encerra e que se refaz de forma constante. É a forma de pensar os saberes como mutáveis, em suas rupturas, continuidades e ressignificações.

[Q27CNE] – Tempo/espço para discussão, estudo, reflexão e confrontação de experiências sobre conflitos vividos no trabalho, soluções compartilhadas e pesquisas realizadas.

[Q29CRR] – É a busca pelo conhecimento e informação durante toda nossa carreira, para que possamos aprender sempre e sistematizar melhor nossos conhecimentos como mediadores.

[Q32CIU] – É a formação em que todo professor deve investir, pela característica do seu instrumento de trabalho que é o conhecimento. Este que é dinâmico, flexível, aberto e inacabado. Sempre necessitando de atualização.

[Q25CCO] – É uma formação que não se encerra, que se refaz de forma constante. É a forma de pensar os saberes como mutáveis, em suas rupturas, continuidades e ressignificações.

Na questão dezesseis objetivamos verificar a necessidade de formação continuada na disciplina Educação Física a fim de melhorar suas ações pedagógicas. Os professores foram unânimes em optar positivamente, justificando que a necessidade de novos processos de ensino aprendizagem é constante e que a falta de formação continuada específica na disciplina dificulta o acompanhamento das mudanças contemporâneas, o que interfere nas suas práticas pedagógicas.

Eles acreditam que o fortalecimento da instituição, o reconhecimento da disciplina como fator importante para o aluno e a credibilidade por parte dos alunos e colegas professores das outras disciplinas dependem da maturidade, profissionalismo e empenho dos professores. Nesse caso, processos contínuos de formação emergem para permitir aos professores novos saberes e experiências, proporcionando melhor atendimento da demanda escolar. A seguir algumas contribuições dos professores sobre o assunto.

[Q34CPI] – A formação continuada é um processo perene, sempre em curso. A maturidade de um profissional se estabelece quando ele se coloca disponível a conhecer, compreender e ser. Essa relação só é possível a partir do contato com outras formas de atuação e reflexão.

[Q30CCA] – A área do conhecimento é ampla e engloba diferentes competências. Como temos um corpo docente diverso, conseqüentemente rico em experiências, isso poderia ser constantemente compartilhado.

[Q33CCO] – O conhecimento evolui com o aumento dos estudos e a ciência permanece em constante avanço, o professor deve seguir o ritmo dessas inovações para garantir que sua aula continue a despertar interesse e cumpra com seu papel de agregar conhecimento e edificar o intelecto do aluno.

[Q23CAI] – O conhecimento é dinâmico, e nós, essenciais no processo de ensino aprendizagem, precisamos de atualização constante.

[Q27CNZ] – Necessitamos de atualização constante para estabelecer relação pertinente, sistemática e articulada entre teoria e prática.

Ao serem indagados, na questão dezessete sobre o direito e dever do professor sobre formação continuada, observamos a unanimidade das respostas ao enfatizarem que os professores de Educação Física têm os mesmos direitos e deveres que os demais servidores da instituição, justificam que são fundamentais na formação integral do aluno e têm necessidades de formação continuada específica da disciplina, a fim de contribuir com a evolução e o melhoramento da qualidade do processo educacional, para que, tanto os gestores, demais professores e alunos valorizem mais a disciplina.

[Q20CCL] – Direito à atualização constante através de buscas pessoais e apoio institucional e dever, como profissional da educação, de manter-se sempre atualizado.

[Q19CCL] – Direito à atualização constante e dever de acompanhar as transformações cotidianas.

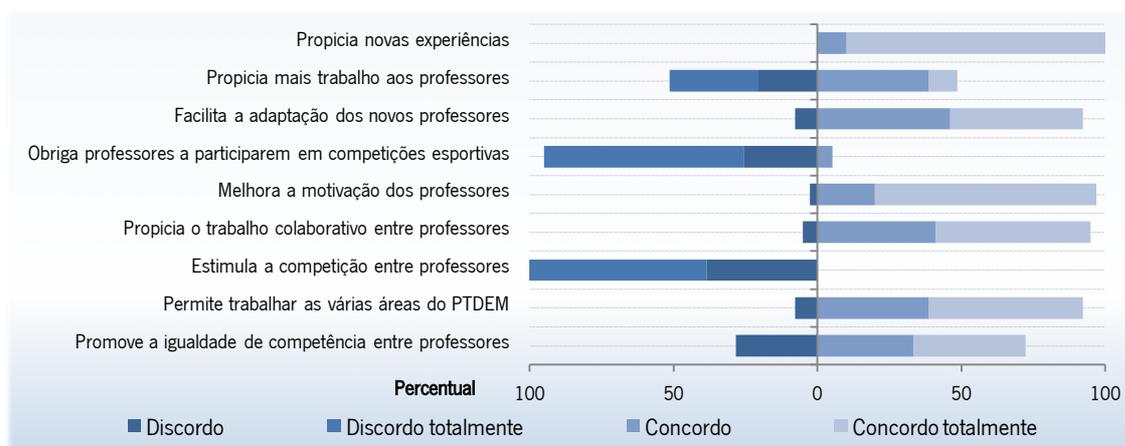
[Q25CCO] – O professor de Educação Física integra o espaço pedagógico com os mesmos direitos e deveres dos demais, respeitando as especificidades da área.

[Q27CNE] – Reconhecemos nossa importância na educação básica e formação geral do aluno, portanto, necessitamos e devemos participar de processos de formação continuada.

[Q10CNZ] – Formação continuada é imprescindível para a prática pedagógica e ensino de qualidade.

Na questão dezoito do questionário, os professores foram convidados a avaliar a relevância da formação continuada em Educação Física de acordo com a seguinte escala: concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente. Abaixo apresentamos as alternativas e os resultados obtidos (Gráfico 10).

Gráfico 10: Relevância da Formação Continuada em Educação Física.



Com relação à primeira alternativa “Propicia novas experiências”, constatamos que do total de professores, trinta e cinco concordam totalmente e quatro concordam, demonstrando que 100% dos professores acreditam que a formação continuada é relevante para o melhor ensino da Educação Física. Essa alternativa foi identificada como a que mais os professores compactuaram com a resposta. Isso demonstra que todos os professores de Educação Física do IFRN corroboram com Freire (1996, p. 16) que afirma “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

À revelia, na segunda alternativa “Propicia mais trabalho aos professores”, observamos que foi a que mais dividiu a opinião dos professores, tendo quinze professores que concordam, doze que discordam totalmente, oito discordam e quatro concordam totalmente. Analisando as respostas, de maneira geral, observamos que dezenove professores concordam de alguma forma com a alternativa e vinte professores discordam, ou seja, o percentual das respostas apresentadas foi praticamente equivalente. Diante dessas considerações, comparando com a primeira alternativa, em que todos os professores concordam que formação continuada é relevante, fica demonstrado que esse processo é importante, pois, para um grupo, o aumento do trabalho é proporcional ao aumento de competências e para o outro grupo, processos de formação continuada não implicam aumento de trabalho e sim melhoria da qualidade.

Convém observar que na terceira alternativa apresentada “Facilita a adaptação dos novos professores”, houve equivalência nas respostas positivas, em que dezoito professores concordam totalmente, dezoito concordam e apenas três discordam, o que comprova que a maioria considera apropriada a alternativa em questão. Entendemos que os processos de formação continuada para os professores novatos, servem de plataforma para a sua completa inserção na docência, por

permitir o conhecimento do funcionamento da escola, seus objetivos, seus métodos, seu corpo docente, como também nesses momentos, cabe ao professor novato demonstrar que pretende contribuir para uma intervenção educativa eficaz.

Ficou evidenciado na quarta alternativa “Obriga professores a participarem em competições esportivas”, que a maioria dos professores, representados por vinte e sete, discorda totalmente, dez discordam e apenas dois concordam com a alternativa. A maioria dos professores não considera que processos de formação continuada venham a obrigar a participação dos professores em competições esportivas. Parece convincente dizer que concordo com a maioria dos professores, pois entendo que não é esta a finalidade específica da formação continuada de professores da disciplina e sim a melhoria dos níveis de conhecimentos e intervenção docente.

No entanto a quinta alternativa “Melhora a motivação dos professores”, revelou que a maioria dos professores, representados pelo total de trinta, assinalaram que concordam totalmente, oito concordam e apenas um professor discorda, ou seja, quase a totalidade dos investigados concorda que a formação continuada motiva os professores a trabalharem com mais afinco. Fundamentada nesses dados, é lícito propor que para motivar seus alunos, é essencial que o professor esteja motivado, seja através da renovação de seus conhecimentos profissionais e científicos ou simplesmente com o intuito de despertar o interesse dos alunos.

Na sexta alternativa apresentada “Propicia o trabalho colaborativo entre os professores”, vinte e um professores concordam totalmente, dezesseis concordam e apenas dois discordam. Também nessa questão foi observado que a maioria dos professores concorda que a formação continuada é um processo que pode propiciar a colaboração entre os professores dos diversos Campi do IFRN. Nesse contexto, cabe ressaltar que a cooperação deve ser encarada como um meio de melhorar as práticas pedagógicas, pois consiste em uma ação para atingir o mesmo objetivo, e portanto requer a realização de eventos pontuais de formação continuada para que ocorra o feedback dos conhecimentos e experiências entre os professores.

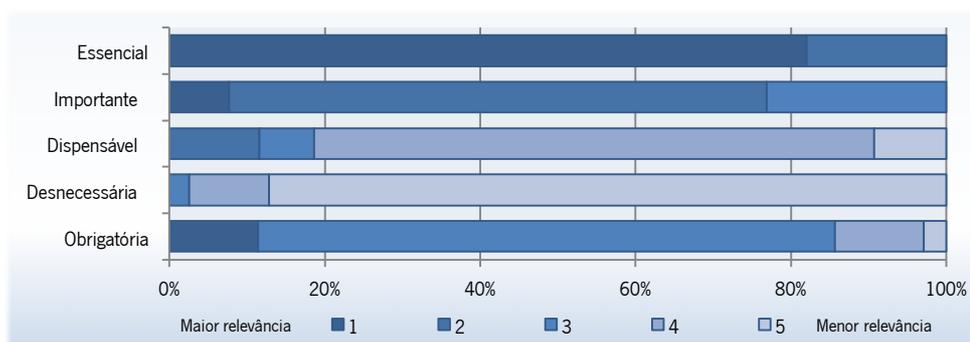
O inverso é comprovado na sétima alternativa “Estimula a competição entre os professores”, quando a maioria dos professores, neste caso, vinte e quatro, discordam totalmente e quinze professores discordam, ou seja, os professores são unânimes em assinalar que não consideram que ações de formação continuada possam estimular a competição entre os professores e sim, evitar que a Educação Física do IFRN seja condenada ao retrocesso e sim proporcionar mais competência e melhoria aos professores.

Na oitava alternativa apresentada aos professores “Permite trabalhar as várias áreas da PTDEM”, também a maioria apontou como positiva em relação à formação continuada, sendo que vinte e um professores concordaram totalmente, quinze concordaram e somente três discordaram, revelando que a maioria, ou seja, trinta e seis professores acreditam que a formação continuada é essencial para melhor desenvolvimento da PTDEM.

Com relação à nona e última alternativa “Promove a igualdade de competência entre os professores”, quinze professores assinalaram que concordam totalmente, treze concordam e onze discordam, sinalizando também que a maioria dos professores acredita que processos de formação continuada específica para a disciplina podem propiciar ao professor mais conhecimentos e experiências, permitindo que todos possam desenvolver suas ações pedagógicas de maneira satisfatória. É preciso ressaltar que entendemos que competência está relacionada, entre outros aspectos, com a satisfação e motivação profissional o que aponta para a particularidade dos professores, ou seja, a igualdade de competência não se dá apenas através dos conhecimentos e experiências adquiridos.

Na questão dezoito, os professores foram convidados a classificar de 1 a 5 a formação continuada quanto à sua relevância para o seu desenvolvimento profissional, considerando o 1 motivo de maior relevância e 5 o motivo de menor relevância, de acordo com as seguintes opções: essencial, importante, dispensável, desnecessária e obrigatória. Considerando a ordem crescente, constatamos que os professores classificaram a Formação Continuada quanto a sua relevância da seguinte maneira: essencial (1), importante (2), obrigatória (3), dispensável (4) e desnecessária (5), conforme constatamos no Gráfico 11. Ao reconhecerem os processos de formação continuada como essencial, manifestam sinal quanto a sua necessidade e importância na vida profissional do professor, pois através de Formação Continuada podem desenvolver suas práticas pedagógicas fazendo que os alunos consigam perceber os conhecimentos de maneira significativa.

Gráfico 11: Relevância de Formação Continuada para o desenvolvimento profissional

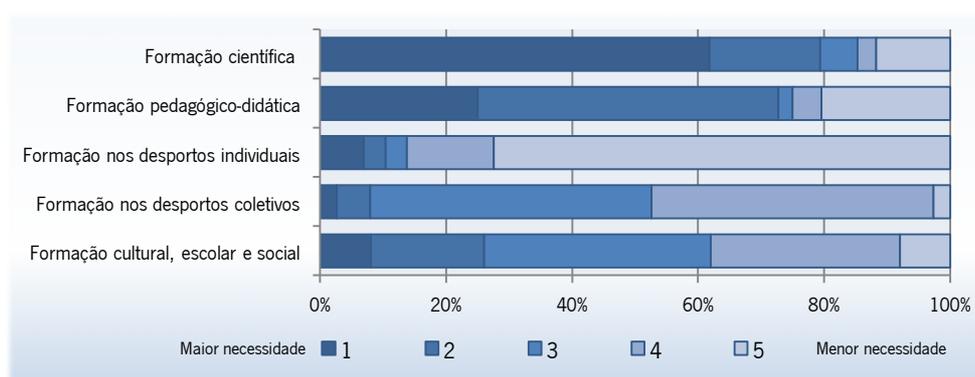


Conforme se pode constatar, na vigésima questão objetivamos verificar que necessidades de Formação Continuada os professores investigados revelariam como prioritárias. Os professores foram instigados a levar em conta a melhoria do desempenho de suas ações pedagógicas e pontuar de 1 a 5 as suas maiores necessidades, considerando 1 o motivo de maior necessidade e 5 o motivo de menor necessidade.

Classificados na ordem crescente, levando em consideração a alternativa que identifica como de maior necessidade (1), os professores apontaram como maior prioridade a formação científica; seguida da prioridade formação pedagógico-didática; como terceira prioridade a formação cultural, escolar e social; quarta prioridade a formação nos desportos coletivos e por última prioridade a formação nos desportos individuais. (Gráfico 12).

Os resultados demonstram que os professores de uma maneira geral corroboram com o que foi focado por Camilo Cunha (2015, p. 202) que refere “As necessidades de formação não são estáticas e eternas, mas acompanham a evolução do indivíduo, das organizações do sistema de valores, das motivações e das representações dos vários atores”. Desse modo, convém destacar que o item considerado como fundamental, comprova que a maioria dos professores entendem que através da formação científica poderão exercer suas funções de maneira reflexiva, eficiente e consciente de suas responsabilidades, proporcionando aos alunos as possibilidades, condições e caminhos da investigação nos diversos campos da pesquisa.

Gráfico 12: Necessidade de Formação Continuada.



Para complementar a vigésima questão, os professores foram convidados a identificar outras necessidades de Formação Continuada que não estivesse entre as opções apresentadas no questionário. Alguns professores acrescentaram como necessidade:

[Q10CNZ] – Articulação entre educação profissional e Educação Física.

[Q13CAI] – Formação humana profissional.

[Q24CCL] – Educação Física e novas tecnologias.

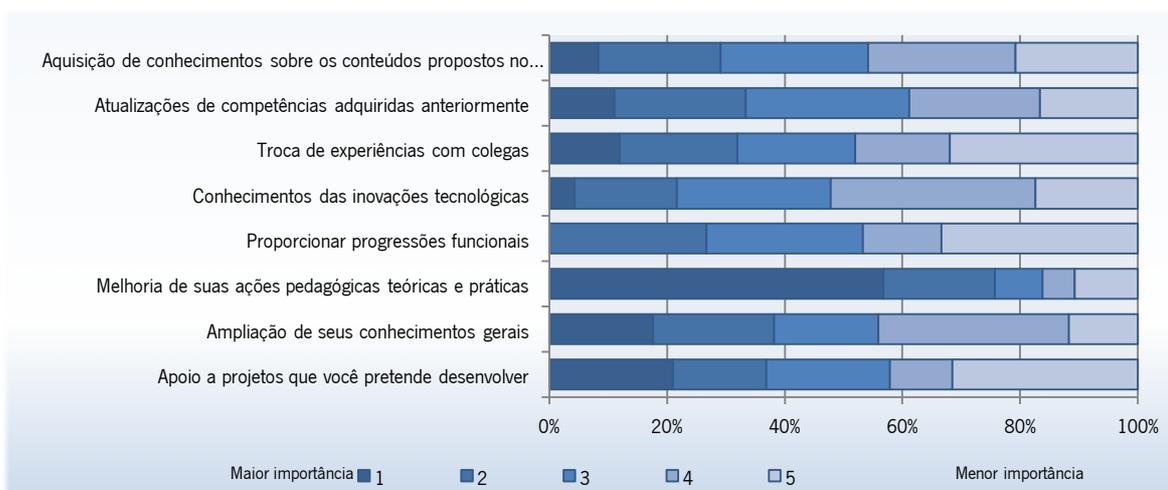
Na vigésima primeira questão (Gráfico 13), os professores foram convidados a classificar de 1 a 5 a importância de Formação Continuada nos aspectos descritos. Nessa questão, foram apresentadas 8 alternativas, sendo que as cinco mais apontadas pelos professores foram classificadas como as mais importantes e as três menos marcadas foram descartadas. Para a classificação final, foi levada em consideração apenas a classificação de maior importância, ou seja, a número um (1).

Fica demonstrado que, de acordo com a opinião dos professores, o argumento mais importante que os processos de Formação Continuada pode proporcionar refere-se às melhorias de suas ações pedagógicas teóricas e práticas, seguidos de apoio a projetos, ampliação dos conhecimentos gerais, troca de experiências com colegas e, por último, entre os cinco mais apontados refere-se a atualizações das competências adquiridas anteriormente. Os três itens menos indicados foram aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos da proposta, conhecimentos das inovações tecnológicas e, por último, destacamos o item proporcionar progressões funcionais que não foi apontado por nenhum professor.

Quanto às melhorias de suas ações pedagógicas teóricas e práticas, convém destacar que ações pedagógicas são os métodos utilizados pelos professores para o desenvolvimento da proposta institucional durante as aulas, envolvendo dinâmicas diversificadas que possibilitam melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as ações pedagógicas ocorrem dentro da escola, apoiadas na perspectiva reflexiva, metódica e sistemática do professor.

A seguir, apresentamos a classificação dos professores quanto a importância da Formação Continuada.

Gráfico 13: Importância da Formação Continuada.



Na questão vigésima segunda, foi oferecida ao respondente a oportunidade de contribuir livremente sobre a temática Desenvolvimento profissional e a Formação Continuada em Educação Física. Alguns professores se manifestaram assim:

[Q2CCL] – Deveria haver uma troca de experiência entre os professores, através de oficinas, minicursos, etc.

[Q5CCL] – Deveria proporcionar um conhecimento geral e bases pedagógicas que nos possibilite atualização, aperfeiçoamento e ampliação dos nossos conhecimentos educacionais, e que tenha uma base político-profissional.

[Q6CPM] – Que a instituição possa perceber a Educação Física e a sua importância para o desenvolvimento do cidadão. E que essa disciplina seja valorizada na questão de promoção da saúde e da melhoria social.

[Q9CAI] – Reforço que é de suma importância o investimento na carreira, desde que não seja um intuito permanente pessoal, que seja motivado para a boa difusão do conhecimento. Em nível institucional é necessário democratizar os esforços para que todos tenham acesso à formação continuada para que haja um crescimento global e não somente em determinadas áreas.

[Q10CNZ] – Programas de pós-graduação que articulem a cultura corporal de movimento e a educação profissional.

[Q13CAE] – Entendo a necessidade de oferta de formação continuada na E. F. para integrar os profissionais dos Campi, e possibilitar uma maior unidade da proposta pedagógica do IFRN.

[Q16CCL] – A E. F. ao longo dos anos teve alguns avanços, contudo percebo que a zona de conforto faz com que alguns profissionais não percebam a importância da disciplina como uma possibilidade de crescimento pessoal e de conhecimento historicamente produzido para nossos alunos e alunas.

[Q19CCL] – Para nosso melhor desenvolvimento profissional é essencial a formação continuada, ou ficamos com nossas lacunas, dúvidas, inseguranças...e nos acomodamos.

[Q20CCL] – Na proposta deveria ter mais aprofundamento nos fundamentos das modalidades esportivas. Objetivando com isso a prática de diversas modalidades esportivas.

[Q22CCL] – Formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

[Q23CAI] – Para que o professor chegue a resultados satisfatórios é necessário que ele esteja sempre preparado para atender as demandas e também as expectativas que muitos esperam, para isso ele necessita de formação continuada.

[Q24CCL] – Acredito que ações direcionadas para formação continuada no IFRN, podem alavancar programas e projetos de nossa área de atuação e dará motivação e união ao grupo de profissionais que sem dúvida tem potencial e competência para colocar a Educação Física no lugar que ela merece.

[Q25CCO] – Deve ter ações implementadas e aprofundadas de forma contínua na área, com vista a superação de práticas tecnicistas para o afloramento de novas posturas pedagógicas de formadores e formandos críticos e autônomos nos seus espaços sociais.

[Q29CRR] – Acho que os professores são bastante reticentes na troca de experiências, ainda há uma especialização clara em determinadas modalidades esportivas e uma alimentação às práticas pedagógicas a meu ver um pouco desatualizado do contexto atual.

[Q30CCA] – Entendo que as ações de formação continuada precisam entrar na agenda de demandas do professor de E. F. do IFRN, de forma organizada, sistematizada, colaborativa, responsabilizando-os pelo processo.

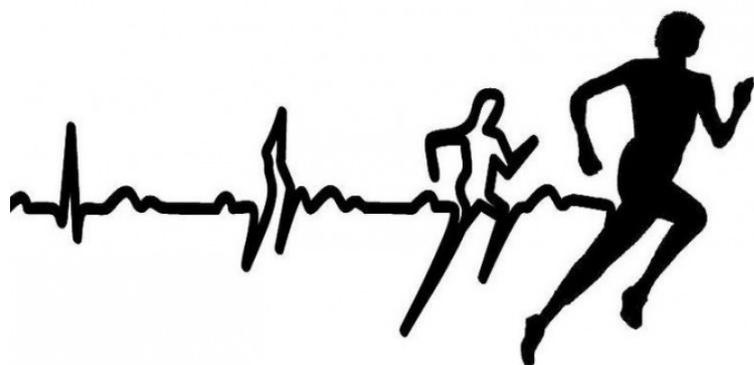
[Q31CFS] – Desenvolvimento necessário para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

[Q32CIU] – Precisamos nos reunir mais vezes para estudar e compartilhar nossas experiências significativas! Isso é essencial!

[Q33CCO] – O Instituto deve priorizar convênios com Universidades para disponibilizar uma maior oferta em programas de mestrado e doutorado para a área de Educação Física.

[Q34CPI] – Considero essencial que o profissional de educação física procure a sua formação continuada, pois assim é capaz de desenvolver com maior competência as suas ações didático-pedagógicas, é capaz de concorrer a editais que viabilizem a implantação de projetos internos e externos a instituição.

Capítulo IX – Apresentação e interpretação dos dados da entrevista



9.1 Introdução

Nessa investigação utilizamos como um dos métodos de coleta de dados a entrevista, por considerarmos o procedimento que mais nos aproximaria dos professores. Para apresentação dos resultados obtidos, priorizamos a análise do *corpus documental*, obtido pela técnica de análise de conteúdo e interpretação dos dados das entrevistas, com base no aporte teórico apresentado na metodologia e apoiada no processo de categorização e subcategorização recomendada por Bardin (2011). A interpretação dos dados foi ilustrada com algumas falas dos professores entrevistados, reforçado por alguns autores que fundamentam tal argumentação apresentada.

Neste contexto, iniciamos com a apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas, nas quais foram feitas seis perguntas, impulsionadas por duas categorias: práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM e Formação Continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional, sendo que as duas categorias revelaram seis subcategorias que são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Categorias e subcategorias da entrevista.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A – Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM	A1 – Alterações na Prática
	A2 – Contribuição PTDEM
	A3 – Dificuldades PTDEM
B – Formação Continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional	B1 – Percepções
	B2 – Prioridades
	B3 – Responsabilidades

9.2 Alteração das práticas pedagógicas

A primeira questão - “SE TIVESSE POSSIBILIDADE, O QUE ALTERARIA NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?” - Procurou identificar as práticas pedagógicas dos professores, com a intenção de perceber se os professores estavam se sentindo à vontade e seguros para exercer suas atividades.

Através das respostas foi possível perceber que apenas um professor não faria alterações nas suas práticas, e sim apenas alguns ajustes. Ele considera que suas práticas pedagógicas possibilitam as alterações necessárias sem se afastar do verdadeiro objetivo da disciplina e propõe

que as ações pedagógicas devem ser amadurecidas no dia a dia como um verdadeiro desafio.

Os demais professores responderam que alterariam suas práticas e ainda justificaram o motivo. Percebemos que os professores têm aspirações de mudanças em suas práticas, mas somente um afirmou que já está fazendo as alterações que considera pertinente. Acerca do debate sobre alterações nas práticas pedagógicas, Alonso (1998, p.205) enfatiza que

É preciso outorgar aos professores poder e protagonismo na direção dos processos de inovação, dando-lhes oportunidades para compreender e explicitar as ideias e valores que sustentam as suas práticas, criando um sentido de comunidade profissional que discuta, partilhe e dê significado às propostas de mudanças.

As alterações mais constantes foram relativas à inclusão de mais aulas de campo, com os objetivos de proporcionar mais experiências aos alunos e também maior proximidade da teoria com a prática. Entretanto, um professor ressaltou que a burocracia dificulta a concretização do evento e propõe maior articulação entre o setor de Educação Física com as direções acadêmicas a fim de agilizar o processo.

Com certeza eu incluiria mais aulas de campo, no momento a dificuldade é a burocracia para a concretização do evento. Deveria existir maior articulação entre o setor de educação Física com a direção acadêmica. Tem que passar por análise, verificação de recurso, seguro de vida, entre outros. O aluno deve ter outras experiências fora da instituição. [E01CPI]

O desejo expresso do entrevistado reflete o desafio que a instituição escolar tem em interligar as ações pedagógicas propostas às necessidades e anseios dos alunos e professores. Sabemos que o fazer pedagógico esbarra em muitas dificuldades do sistema, mas entendemos que o desenvolvimento das ações pedagógicas da disciplina não pode se limitar aos processos de ensino e aprendizagem através somente da teoria e prática, devem sim, adequar-se aos diferentes tipos de métodos que podem ser utilizados.

Outra alteração almejada seria relacionada aos conteúdos e aspectos metodológicos, buscando maior integralização com as outras disciplinas propedêuticas e com as disciplinas técnicas e propõe o surgimento de temas geradores que possam ser integralizados, aproximando mais a Educação Física das outras disciplinas.

Ainda sobre a mesma pergunta, um professor ressalta que gostaria de alterar a linguagem tecnológica com os alunos, pois percebe que com relação às inovações tecnológicas, os alunos estão muito atualizados, principalmente com relação às mídias. Considera que como os alunos estão muito à frente, tornando o diálogo difícil, portanto, não consegue a atenção deles e sugere

ações de formação continuada nesse aspecto.

A linguagem tecnológica é essencial para melhor relacionamento com nossos alunos. [E03CCL]

Apenas um professor confirmou que já está alterando suas práticas pedagógicas, pois percebeu que o tema promoção da saúde é essencial para a formação do aluno, mas não faz parte da proposta institucional. Ressalta também que a disciplina Educação Física se sustenta na escola através da promoção da saúde e evidencia que aspectos relacionados à promoção da saúde devem constar na proposta.

Bem, na realidade eu já estou alterando essas minhas práticas, já estou inserindo a promoção da saúde em minhas aulas. Acho que na PTDEM esse assunto não tem ênfase. [E04CPM]

9.3 Contribuição da PTDEM para a melhoria da qualidade do ensino de Educação Física no IFRN

Com a segunda questão – “EM SUA OPINIÃO, QUAL A CONTRIBUIÇÃO DA PTDEM PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN? Aponte resultados na sua prática docente” – procurou-se identificar se ocorreram melhorias nas ações pedagógicas do professor com a aplicação da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio, especificamente da disciplina Educação Física.

De acordo com as respostas obtidas, ficou claro que os professores aprovaram a implantação da proposta institucional da disciplina Educação Física. Ressaltaram que a maioria destaca a promoção de comunicação uma entre os professores dos diversos Campi, através da proposta dos conteúdos a serem explorados, orientando, normatizando e direcionando para o trabalho em conjunto. Consideram a proposta um referencial positivo que permite que os professores se sintam mais seguros com relação aos conteúdos a serem aplicados. Caso o aluno mude de Campus, possibilita que ele tenha continuidade dos conteúdos das temáticas propostas.

Nós temos vários Campi e os professores trabalhavam de forma particular, os que gostavam de esporte trabalhavam somente com o esporte, os que gostam de teoria desenvolviam somente aulas teóricas. Então acho que a proposta veio para dar um norte, uma orientação, ela mostra os conteúdos que o professor deve explorar. [E05CAI]

O aluno pode identificar o que cada Campus está propondo nas aulas, e entende que existe uma continuidade e integração entre os conteúdos das temáticas propostas. [E01CPI]

Foi ressaltada também a possibilidade de formação de cidadãos dignos e éticos através dos conhecimentos sobre esporte e cultura corporal, o que foi comprovado através dos resultados

apresentados pelos alunos como: ampliação da visão do mundo, superação da timidez e valorização da promoção da saúde. Nesse sentido Darido no PCN+ (2000, p.146) sugere

Cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal e, dessa forma, facilitar a aprendizagem de competências que levem o jovem e o adulto a analisar e sintetizar uma partida, um espetáculo de dança, a ocorrência de violência e a presença de anabolizantes no esporte, entre outros temas igualmente importantes.

Outro entrevistado refere que a PTDEM mostra o caminho a ser seguido pelos professores, respeitando o que a legislação brasileira sugere para este nível de ensino, amplia os conteúdos e a metodologia utilizados na disciplina Educação Física, permitindo aos alunos diversas vivências, o que resultou em melhor conhecimento do seu corpo e do corpo do colega, sem preconceito e com respeito, despertando o interesse deles pela prática de atividades físicas.

O que ela tem de positivo é que mostra o caminho a ser seguido pelos professores e está conforme a legislação brasileira sugere para o ensino médio. [E06CCA]

Foi revelado também que a proposta visa uma prática de qualidade, proporcionando sequência e sistematização dos conteúdos. Ressaltamos que na opinião dos entrevistados a descontinuidade dos conteúdos faz que o aluno perceba que não tem ganhos na aprendizagem, para eles as aulas ficam sem sentido quando não há envolvimento. Então, constatar a aprendizagem e envolvimento do aluno é o que o professor deseja e com a proposta e um plano de ensino os resultados tornam-se aparentes.

9.4 Dificuldades no desenvolvimento das ações propostas na PTDEM

A terceira questão – “VOCÊ ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS NA PTDEM? QUAIS?” – Procurava saber se os professores encontram dificuldades em desenvolver as ações propostas na PTDEM e quais seriam essas dificuldades. Através das respostas foi possível inferir que todos os professores sentem dificuldades em diferentes aspectos práticos, metodológicos e organizacionais. Os professores apresentam sugestões para que estas dificuldades sejam superadas ou resolvidas.

O tempo insuficiente para desenvolver a proposta foi a dificuldade mais citada pelos professores, que ressaltaram que não dá para atender a demanda de sugestões apresentadas, principalmente porque a proposta atende somente alunos do primeiro e segundo ano, ficando aqueles do terceiro e quarto ano sem serem contemplados com a disciplina Educação Física. Este aspecto interfere no desenvolvimento pleno da proposta já que a disciplina ofertada na instituição

não cumpre o mínimo exigido pela legislação brasileira.

A maior dificuldade é o tempo, ele é muito curto, e a própria instituição renega a legislação brasileira. A legislação fala que o aluno deve ter Educação Física no seu tempo escola completo, então, se fosse acompanhada essa determinação, a Educação Física deveria acontecer até no quarto ano. [E06CCA]

Acho também o tempo insuficiente para que sejam aplicadas as propostas da PTDEM. Acho que as aulas deveriam ser ampliadas para o terceiro ano, os conteúdos da proposta seriam mais diluídos entre as três séries, pois a proposta é intensa, dois anos é insuficiente. [E04CPM]

No decorrer dos anos, observamos claramente que a perda da disciplina no quesito carga horária é mais acentuada. Esse fato iniciou anos atrás com a redução do número de aulas, culminando agora duas aulas semanais, apenas para primeiro e segundo anos do ensino Técnico Integrado, ou seja, o aluno permanece ainda por dois anos na instituição sem usufruir desta disciplina de tamanha importância para seu desenvolvimento integral. Sobre este assunto, não poderíamos deixar de ressaltar o posicionamento da UNESCO (2015, p.44) “Com uma carga horária curricular limitada, a educação física por si só não é capaz de satisfazer as necessidades de atividades físicas dos jovens, nem de tratar das deficiências das atividades, isso sem considerar o alcance de outros resultados significativos”.

Também foi constatado que a percepção que o aluno tem da disciplina ao chegar ao IFRN, apresenta-se como dificuldade, pois ele, na maioria das vezes, tem apenas a experiência esportiva nas escolas anteriores, ou nem isso. Ao chegar ao IFRN encontra uma realidade diferente da disciplina, com aulas sistematizadas, então eles apresentam resistência em participar exigindo do professor habilidade para superar esta fase.

A dificuldade surge pela maneira que o aluno chega à instituição, às vezes sem acesso a E.F. nos anos anteriores, alguns com vivências somente nos esportes. [E04CPM]

(...) é em relação a como os estudantes chegam no IF, a percepção que eles tem da E.F., então isso exige muito da gente, esse cuidado de estar com eles e criar as práticas que eles comecem a alterar as formas de ver a E.F., então essa é a primeira resistência, essa coisa que eles estranham as aulas sistematizadas, eles estranham em não ser a sequência que eles querem. Mas essa sequência é pensada no sentido deles aprenderem o que justifica eles terem aulas de E.F. no currículo, o que eu vejo é isso. [E02CAE]

Vários assuntos permeiam a chegada do aluno ao IFRN, são situações adversas vindas de diferentes instituições que acolheram esses alunos no ensino fundamental. Assim como recebemos alunos que chegam com bastantes conhecimentos e experiências, também temos que receber

aqueles que tiveram pouco ou nenhum envolvimento com a disciplina. Nesse caso, DARIDO no PCN+ (2000, p.176) orienta que

Além de mobilizar esse amplo conjunto de conhecimentos, o professor de Educação Física também deverá lidar com outros elementos que permeiam o ambiente de ensino, como clima, disponibilidade ou falta de material, diferenças individuais (seja quanto à expectativa dos estudantes, seja quanto as suas experiências de movimento anteriores), influência da mídia e dos familiares, violência entre alunos etc. Trata-se de um desafio sem tamanho para o professor: cabe a ele integrar, numa situação real de ensino, extremamente variável, complexa e incerta, conhecimentos que adquiriu de maneira fragmentada.

As experiências negativas ou inexperiências trazidas pelos alunos sobre as aulas de Educação Física do segmento escolar anterior devem servir como motivo para que o professor garanta ao aluno novato outra visão da disciplina, a fim de tornar a aprendizagem significativa, interessante e necessária.

Outra dificuldade apresentada foi a realização de aulas de campo, que são consideradas essenciais para que os alunos tenham experiências da disciplina fora do ambiente escolar e façam a ligação entre a teoria e a prática.

Sim, aula de campo é muito difícil, essas questões administrativas e burocráticas impedem ou dificultam a realização das aulas de campo. O gerenciamento dos espaços esportivos também é outra dificuldade. A gente precisa de um líder, alguém que gerencie e organize o setor esportivo. [E03CCL]

A carência de material didático para consulta também foi citada como dificuldade para o desenvolvimento pleno da proposta. Os professores mais antigos sentem dificuldades em desenvolver a parte teórica da PTDEM e necessitam de informações atualizadas.

Sim, eu encontro algumas dificuldades... Até porque é... os materiais de pesquisa para nossas aulas são escassos, então para o desenvolvimento da PTDEM depende muito da leitura e análise para colocar em prática as ações propostas, e como venho de uma situação em que se trabalhava mais o esporte, mais a prática, eu sinto essa dificuldade de trabalhar a parte teórica. [E05CAI]

Os professores apresentaram como sugestões para que estas dificuldades sejam minimizadas, as ampliações das aulas de Educação Física até o quarto ano, possibilitando que os conteúdos da PTDEM fossem mais diluídos entre as séries, nesse contexto, os alunos teriam tempo para se adaptar à Educação Física aplicada no IFRN. Também foram sugeridos encontros pontuais entre os professores de todos os Campi, possibilitando a troca de experiências, através de conversas e relatos das experiências vivenciadas.

A superação destas dificuldades apresentadas revela que os professores acreditam na

possibilidade de melhoria nas aulas de Educação Física no IFRN. Entretanto, necessitam redimensionar suas práticas a partir das novas propostas sugeridas, por meio de intervenções pedagógicas amparadas nos objetivos da disciplina conectadas ao PPP institucional.

9.5 Percepção sobre os cursos de formação continuada

Esta questão – “DÊ SUA PERCEPÇÃO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA. VOCÊ ACREDITA QUE ELES REALMENTE PODEM CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE?” – Buscou identificar as percepções dos professores sobre formação continuada e também averiguar se eles acreditam na sua importância para a prática docente.

Nos relatos abaixo, verifica-se que os professores são unânimes em afirmar que a Formação Continuada só traz benefícios. Na percepção deles, ela é considerada essencial para o desenvolvimento profissional adequado e para a melhoria das suas ações pedagógicas. Parece-nos que a opinião dos professores reflete a verdadeira influência e necessidade de processos de formação continuada para o seu crescimento profissional, como constatamos na resposta a seguir.

Acredito que a formação continuada se consolida pelas trocas de experiências através das práticas pedagógicas de educação física, isso promove nos professores uma ampliação da reflexão de suas próprias práticas. A partir do momento que encontra com o outro, sistematiza suas ações e a partir daí, passa a refletir sobre como pode mudar, melhorar e contribuir mais. Acredito que é urgente e necessária a formação continuada para os professores de educação física. Além de que muitas temáticas são atuais e isso precisa também ser dialogado com nossos alunos. [E01CPI]

Os professores acreditam que é muito importante que os alunos os vejam como um profissional preparado e seguro. Esse processo reflexivo abordado pelo professor torna-se necessário ao enfrentar situações adversas ao bom encaminhamento das aulas, o que exige mais segurança para lidar com problemas e dificuldades, conforme se pode constatar no ponto de vista de Camilo Cunha (2008, p. 92)

Esta abordagem reflexiva vem realçar, nos círculos educativos, a já velha temática da relação entre as vertentes teórica e prática na formação de professores, abrindo novas perspectivas, tanto quanto ao papel que a reflexão tem sobre a prática do professor e que pode desempenhar na construção do conhecimento pedagógico, bem como associado ao contexto formativo em que decorre a reflexão, como ainda relativamente ao estilo de intervenção, tanto do formador/supervisor, como do professor no processo de formação.

Considera-se que os professores devem estar preparados para enfrentar de maneira segura as vivências do dia a dia na escola e, através da formação continuada, podem adquirir mais conhecimentos, seja através de cursos ou reuniões com os colegas para troca de experiências, o

que compactuam com Day (2004, p. 180) quando remata “Na maior parte do tempo, a maioria dos professores ainda trabalha isolado dos seus colegas e as oportunidades para o desenvolvimento da prática que se baseiam na sua observação e na sua crítica continuam limitadas”.

Um professor relata sua angústia ao sentir-se desprestigiado por gestores, coordenadores e pedagogos ao perceber que eles não entendem assuntos da disciplina. Entendemos que estes profissionais devem merecer atenção especial no caso específico da Educação Física, pois eles nem sempre têm formação adequada para serem formadores e orientadores de professores dessa disciplina e não costumam receber assessoria adequada para realizar esse tipo de trabalho.

Se vamos propor ou questionar algum assunto de nossa disciplina com as pedagogas, fica difícil, elas não entendem nossa área, porque trabalhamos com o corpo, com o movimento, com o sentimento, com a sensibilidade e isso é uma grande dificuldade do ser humano. [E03CCL]

Quando se fala em coordenação pedagógica, entendemos que o coordenador tem função articuladora, formadora e transformadora na instituição escolar, sendo elemento mediador entre currículo proposto e o seu desenvolvimento pelo professor. O coordenador é aquele profissional que auxilia o professor a desenvolver suas ações pedagógicas de maneira apropriada, considerando as áreas específicas de conhecimentos dos professores, a realidade escolar, os alunos e as relações pedagógicas que ocorrem na escola.

Na nossa área não tem nada. Um curso de formação continuada que juntasse professores, gestores e coordenadores de todas as áreas também ajudaria no sentido de fazê-los entender que E.F. é um importante componente curricular para o aluno. [E03CCL]

Entretanto, o coordenador pedagógico não deve ser designado como o responsável por tudo que acontece com os professores, mas tem a função de apoiá-los na operacionalização das suas ações pedagógicas, o que pode ajudar na melhoria do aproveitamento escolar do aluno, propondo ações benéficas e rejeitando as que parecem inadequadas para o aluno e a escola.

Sobre o tema formação continuada, percebemos que a falta de formação continuada específica da disciplina Educação Física foi abordada pela maioria dos professores, que reconhecem que pertencem a uma grande rede de ensino, de destaque nacional e, portanto, não podem ficar apenas observando as mudanças que ocorrem no Brasil e no mundo, na área educacional.

Sim, a gente não pode jamais parar de adquirir conhecimentos, pois a todo o momento surgem novos conhecimentos, novos estudos, se a gente parar, fica desatualizado. Sinto falta de formação mais específica dentro de nossa disciplina. [E04CPM]

Ao reconhecer que a formação profissional do professor não termina na graduação e que o conhecimento é cíclico, o professor entrevistado acredita que a formação continuada é o caminho que leva ao melhor desenvolvimento profissional.

Sim, acredito que pode melhorar a formação do professor, devido que quando a gente termina a graduação, devemos continuar buscando mais conhecimentos, para aprimorar e transmitir melhores conhecimentos aos alunos. Melhor seria se fossem desenvolvidos programas de formação continuada, onde os professores podem apresentar suas dificuldades e podem avançar, através de estudos e pesquisas e apresentar melhores resultados no seu desenvolvimento profissional. [E05CAI]

Perceber que a escola é movimento e que o professor deve movimentar-se também, ele reconhece ações pedagógicas realizadas anteriormente que podem, hoje, estar ultrapassadas, forçando o professor a buscar sempre sua atualização. Como bem assinala Alonso (1998, p.172), “Assim, o aumento de conhecimento, capacidade, destreza, autonomia, entusiasmo, sabedoria, virtude e felicidade, entre outras, poderiam ser qualificadas como desenvolvimento, enquanto que mudanças relacionadas com a perda de entusiasmo e o desencorajamento pode não o ser”.

Eu tenho certeza, nenhuma dúvida sobre a importância da Formação Continuada, independente de como ela ocorra, seja através de pós-graduações ou cursos de capacitação, cursos rápidos e curtos com essa finalidade. [E06CCA]

9.6 Tipos de formação continuada para o desenvolvimento profissional

Nesta questão – “PODERIA SUGERIR ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ CONSIDERA PRIORITÁRIA PARA SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?” – Foi dada a oportunidade aos professores de sugerir que tipos de formação continuada consideram prioritária para o seu desenvolvimento profissional e para melhor formação do aluno. Ao discursarem sobre esta questão, os professores deixam transparecer que anseiam por mudanças, por melhores qualificações e mais conhecimentos. Em consequência disso, é pertinente ressaltar o que diz Morgado (2005, p. 71) “Sendo o desenvolvimento profissional uma qualidade condicionada pelos contextos em que trabalham, mas, sobretudo pela visão que têm do mundo, é necessário que os docentes se empenhem em estabelecer debates, confrontar opiniões, obter consensos e desenvolver culturas colaborativas”.

Os resultados da questão evidenciam que os professores não aceitam mais apresentar a Educação Física com resquícios dos modelos mecanicistas de anos atrás, do fazer por fazer através de repetições de gestos e movimentos, como podemos constatar abaixo.

Além dos cursos que discutem as temáticas próprias da Educação física, é necessária a

inclusão de alguns temas que perpassam o trabalho com corpo e movimento, como as questões raciais, a inclusão de alunos com deficiências físicas. [E01CPI]

Hoje, por eu estar no IF, acho que a gente deve ter algo voltado para essa perspectiva de formação geral, dessa formação que está sendo chamada geral, porque tem a formação integral, a técnica e a geral, as coisas estão sempre mudando. [E02CAE]

A questão da didática, da linguagem, treinamento esportivo, as trocas de experiências... e a gente tem como fazer esses cursos de F. C., através do setor de gestão de pessoas, existe recurso. Curso de lutas, handebol, basquete, etc. seria muito importante. [E03CCL]

Se a gente articular nossos encontros de forma mais sistematizada, fazendo a troca de experiência, acho que ajuda bastante, no entanto, precisamos de capacitação mais específica para os conteúdos da proposta, exemplo: jogos, lutas, ginástica, conhecimento do corpo, esportes, ... trazendo pessoas experientes nos diversos temas, e isso deve ser feito continuamente a cada ano, pois o conhecimento é renovado a cada dia. [E04CPM]

Considero importante a formação continuada que consiga fazer a ligação da politecnia com a educação física. O que é a politecnia e em que a educação física contribui, ajudando no sentido de formar alunos técnicos. Na realidade a gente tem de ter formação continuada em muitos assuntos, de maneira geral, porque, assim, quem tem facilidades em lutas e danças, geralmente tem dificuldades nos esportes de quadra e vice-versa. Com a formação continuada todos ganham. [E06CCA]

Sim, a formação continuada que a gente precisa é justamente sobre o diálogo entre teoria e prática. [E05CAI]

Sobre o comentário apresentado acima, entendemos que a aproximação da teoria e prática tem o intuito de facilitar a compreensão das ações pedagógicas propostas pela instituição, conforme se pode constatar na afirmação de Camilo Cunha (2008, p.94) “O equilíbrio entre a teoria e a prática poderá possibilitar um verdadeiro diálogo, a partir do qual a prática venha a adquirir uma dimensão epistemológica mais profunda, contribuindo para uma intervenção educativa eficaz e fundamentada”.

As intervenções que emergem das falas dos professores confirmam que os processos de Formação Continuada específica da disciplina podem ampliar as possibilidades pedagógicas a fim de intervir na realidade atual apresentada e garantir mudanças necessárias que provoquem inovações nas práticas pedagógicas, como é referido por Darido no PCN+ (2000, p.176)

Por isso, os programas de formação continuada devem procurar superar os padrões tradicionais – ora com ênfase em conteúdos teóricos, ora na vivência de modalidades esportivas. O mais adequado seria investir em cursos em que os professores mobilizem concomitantemente essas duas dimensões dos conhecimentos da área, vivenciando-os e refletindo sobre suas potencialidades para as aulas de Educação Física no ensino médio.

Os processos de formação continuada para o docente, muitas vezes é visada apenas como meio de conseguir melhores referências no escalão profissional, deixando para segundo plano o seu real objetivo que é a busca pelo aperfeiçoamento, aquisição de conhecimentos e desejo de melhorias e mudanças positivas na aprendizagem do aluno. Tendo por base essa discussão, concordamos com Darido (2000, p.170) que diz

atualmente espera-se que o professor de Educação Física proporcione condições para que os alunos ampliem suas possibilidades de conhecimento da cultura corporal para além da prática pela prática. Não basta o estudante correr ao redor da quadra: é preciso que ele saiba por que e como correr, quais os benefícios advindos da corrida, em que intensidade e duração ela deve ser exercitada. Não basta aprender as habilidades motoras específicas de algum esporte; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como elemento que torna o jogo possível, aprender a respeitar o colega como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado.

9.7 Formação continuada – entre a responsabilidade individual e institucional

Nesta questão – “ACHA QUE A FORMAÇÃO CONTINUADA É DE RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL OU DEVE SER PENSADA E ESTRUTURADA PELA INSTITUIÇÃO EM FACE DO SEU PROJETO PEDAGÓGICO?” – Os professores deveriam se posicionar quanto à responsabilidade da promoção de formação continuada na área específica da disciplina Educação Física.

Apenas um professor refere que a formação continuada é de responsabilidade somente da instituição, por considerar que todos devem avançar juntos, que a instituição deve proporcionar para os professores de todas as disciplinas tanto formações específicas, como formações conjuntas e integralizadas entre todas as disciplinas, para o bem comum da instituição, dos professores e dos alunos.

Eu acho que a formação continuada deve ser pensada pela instituição, devido à exigência dessa coesão entre as disciplinas. Devemos juntar forças para trabalhar em prol da comunidade escolar. No momento em que você particularmente procura uma formação continuada, você vai avançar sim... mas sozinho. E os colegas ficam pra trás. Então acho que o papel da instituição é promover a formação continuada para todos os professores e para todas as disciplinas. [E05CAI]

Os outros professores questionados consideram que os processos de formação continuada são de responsabilidade tanto da instituição quanto dos professores, que não adianta a instituição promover estas ações e o professor não participar ou o professor buscar por conta própria estas melhorias e a instituição não as reconhecer.

Ela deve partir principalmente do professor, que também está sempre em construção, em aprendizagem. Ele precisa estar sempre se aperfeiçoando. Mas como vejo a instituição prever seu avanço, esta ação também deve partir da instituição. Visando o desenvolvimento do aluno

e do professor, pois vejo que os dois vão se formando juntos. Isso tudo pensando em seres humanos que não vão transformar a realidade, mas, interferir positivamente, através de suas atitudes, ações, responsabilidade social. [E01CPI]

Eu atribuo aos dois, porque, assim, individualmente eu me posso acomodar, a gente não sabe o que o colega tem como projeto profissional. Eu tenho colegas que estão muito satisfeitos com a sua graduação, e por mais que a gente fale das possibilidades que poderão surgir, eles não ligam. Então, a partir do momento que a gente tá no IF, e criada uma condição que nos obrigue a qualificar, então esse colega pode sair da inércia, ele precisa desse incentivo. [E02CAE]

Os dois, se você tem um objetivo individual, deve procurar o caminho para atingi-lo. Mas a instituição também tem a obrigação de propor essas ações para a melhoria do ensino da disciplina, em todas as práticas corporais que podemos disponibilizar aos alunos e que constam na PTDEM. [E03CCL]

Acho que deve ser dos dois. O professor deve ter a vontade de buscar novos conhecimentos e a instituição também deve proporcionar esses conhecimentos. [E04CPM]

Acho que a formação continuada deva ser compartilhada. Tanto o professor como a instituição devem entender que é necessária. Se a instituição propõe uma formação continuada e não divide a responsabilidade com o professor, não adianta. E se um grupo de professor lança uma atividade e não compartilha com a instituição, também não adianta. [E06CCA]

Tendo por base essa discussão, vale a pena ressaltar o que consta nas Diretrizes em Educação Física de Qualidade apresentada pela UNESCO (2015, p.50) “O desenvolvimento profissional continuado (DPC) – realizado pelo corpo docente por meio de programas obrigatórios, estruturados e periódicos de DPC ou de estágios – deve ser uma prioridade política, assim como deve constituir o cerne de qualquer estratégia pública de EFQ (Educação Física de Qualidade)”.

Um dado importante revelado pelos professores, que merece destaque, diz respeito à ausência de formação continuada específica na área de Educação Física no IFRN. Estes depoimentos, feitos de maneira espontânea, indicam que os professores consideram que a instituição deve crescer e desenvolver de maneira uniforme, sem priorizar nenhuma disciplina ou professor específico. Sentem-se excluídos desses processos que podem proporcionar melhor desenvolvimento profissional, o que podemos confirmar com Darido no PCN+ (2000, p.173)

Em relação à formação continuada em Educação Física, merece reparo ainda a pouca atenção dirigida aos aspectos que permitem compreender a disciplina na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – algo que também se observa na formação inicial. Daí a necessidade de os programas de formação continuada abordar essa temática.

Conforme se pode constatar nos depoimentos abaixo:

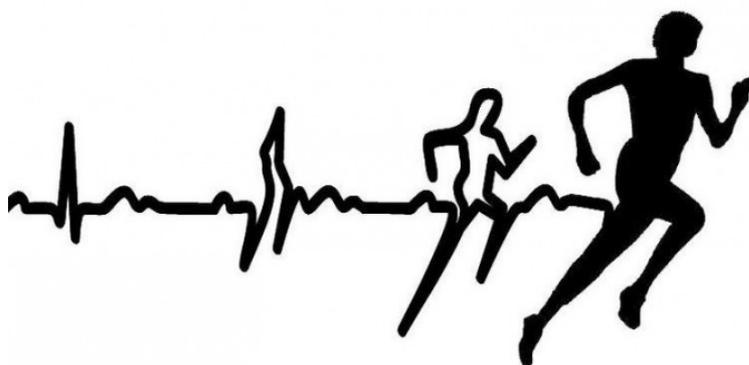
Durante esses cinco anos na instituição, nunca participei de nenhuma formação específica em E.F. [E02CAE]

Até agora nunca participei de nenhuma formação continuada específica na minha disciplina. Eu procuro me atualizar por conta própria. Nesses 12 anos na instituição, nunca participei ou presenciei esse momento. A gente tem que buscar por conta própria. [E04CPM]

Eu nunca participei de formação continuada específica de minha disciplina promovida pela instituição. [E06CCA]

Nesse sentido, visando ao seu desenvolvimento profissional, constatamos que os professores desejam que o IFRN contribua, através de processos de Formação Continuada específica para a disciplina Educação Física, de modo a assegurar acesso ao conhecimento, a troca de experiência e as vivências que poderão proporcionar melhor desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Capítulo X – Triangulação dos dados



Como estratégia para assegurar a credibilidade dos resultados desta pesquisa, optamos por fazer a triangulação dos dados coletados no questionário, entrevista e análise do documento institucional PTDEM da disciplina Educação Física, por entendermos que esse processo é adotado como estratégia de validar os achados da pesquisa e utilizado para confrontar ou mesclar no mesmo estudo, os diversos tipos de coleta, análise e interpretação dos dados coletados. Yin (2010, p.143) afirma que “Assim, qualquer achado ou conclusão de estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informações, seguindo um modo corroborativo”, comprovando que múltiplas fontes de coleta de dados agregam mais relevância ao estudo.

Julgamos oportuno apresentar aqui o argumento de que os diferentes contextos dos Campi em que os professores atuam devem ser levados em consideração. Para seu melhor desenvolvimento profissional, fatores como diferenças geográficas, socioculturais, econômicas, estrutura física, material didático, devem ser respeitados, pois é no contexto real do local de trabalho que ele desenvolve suas ações pedagógicas diárias, o que vem reforçar a importância da utilização de diferentes tipos de procedimentos de coleta de dados na valorização da investigação.

Ainda corroborando com Yin (2010, p. 165) quando aponta que nos estudos de caso, a maneira de propagar os resultados é através da “generalização analítica”, na qual a teoria desenvolvida na fase inicial da investigação é usada como padrão e serve para comparar os resultados obtidos, pois o que foi comprovado através dos instrumentos de coleta de dados, compactua com as ideias dos autores que enriqueceram o referencial teórico que apoiou este estudo.

Franco-Azevedo et al. (2013, p. 03) destaca que o objetivo da triangulação dos dados coletados é

contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a sua compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados.

A triangulação dos dados permitiu diferentes olhares sobre o mesmo objeto de estudo, o que contribuiu para o enriquecimento do resultado, por refletir os produtos mais completos da realidade dos professores de Educação Física do IFRN, pois, a análise dos pontos de vista dos informantes e suas experiências profissionais são comparadas e complementadas. O cruzamento desse conjunto de informações proporciona a “triangulação de resultados de estudos ao mesmo

tempo quantitativos e qualitativos” como dizem Amado e Freire (2013), o que contribui para melhor garantia dos resultados do estudo.

A triangulação foi centrada em um único caso, em que todos os investigados pertencem ao quadro funcional do IFRN. O documento analisado foi elaborado e é executado apenas pelos professores de Educação Física do IFRN. A entrevista foi utilizada como método de coleta complementar do questionário e os professores que participaram da entrevista também responderam ao questionário.

Iniciamos esse processo destacando que a análise documental neste estudo foi norteadada pelos seguintes objetivos específicos: Identificar os fatores que facilitam ou dificultam as ações pedagógicas dos professores, relativas ao desenvolvimento da PTDEM e analisar os fatores constrangedores que promovem ou limitam a concretização da execução da PTDEM. Os objetivos específicos do questionário e da entrevista, destacamos: Identificar as práticas pedagógicas dos professores, tendo em conta a PTDEM, Identificar suas percepções sobre o significado e a importância da Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional, Identificar suas necessidades de Formação Continuada e as áreas de intervenção prioritárias, Identificar em que aspectos a Formação Continuada tem potencialidades para melhorar o seu desenvolvimento profissional, Identificar suas dificuldades em desenvolver a PTDEM e Identificar se sua Formação Inicial foi adequada para desenvolver a PTDEM.

A proposta de trabalho da disciplina Educação Física apresenta-se como um modelo de currículo integrado, opondo-se à formação unilateral que segundo Neves (2009), “é a que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado” e defende a formação integral do aluno, apoiada em uma proposta de educação politécnica, que consiste na articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Mas, como fazer essa ligação da politécnica com a Educação Física? O professor sabe o que é a politécnica? Esse assunto não deveria ser abordado na PTDEM?

O ideal acima preconizado aponta para um currículo integrado para os cursos técnicos de nível médio, por entender que através da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de ações que sejam comuns às diversas disciplinas, o professor garanta ao aluno conhecimentos e experiências diversas sobre o mesmo objeto de estudo, o que servirá para enriquecer sua aprendizagem, como explica Darido (2000, p. 155), “A interdisciplinaridade deve estimular o aluno a ver a importância ou sentir a necessidade de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela com a qual está

trabalhando em determinado momento”. Entretanto o que constatamos é que a disciplina Educação Física não interage com nenhuma das outras treze disciplinas que compõem o currículo dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN, como comenta [E05CAI] “o que falta também é a interdisciplinaridade”.

A LDB, os PCN'S (2000), os PCN+ (2002), as OCEM (2006) e o EMI (2009) fornecem subsídios teórico-metodológicos para as disciplinas do Ensino Médio, no qual a Educação Física está inserida, e suas orientações alicerçam a PTDEM de Educação Física do IFRN. Nesse contexto, a PTDEM sugere que o aluno do curso técnico integrado de nível médio, através da disciplina Educação Física, seja estimulado como sujeito crítico, em diferentes contextos, através da cultura corporal de movimento, desenvolvida através de conteúdos teóricos e práticos que envolvam os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças e os jogos. Comprovamos no questionário aplicado que a maioria dos professores corrobora com a proposta ao afirmar que desenvolvem suas ações pedagógicas transmitindo e produzindo a cultura corporal e do movimento ao aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Buscam desenvolver também, além dos aspectos físicos, a cidadania, a participação, a solidariedade e o respeito. Portanto, suas ações pedagógicas são desenvolvidas em consonância com a proposta PTDEM.

Entretanto, constatamos que a maioria dos professores, ao assinalarem no questionário que sua formação inicial não foi adequada para o desenvolvimento da PTDEM, justificam que muitos conteúdos sugeridos na proposta, não foram contemplados em sua formação inicial, o que deixou muitas lacunas do seu aprendizado, ou seja, as dificuldades que os professores sentem no desenvolvimento de suas ações pedagógicas é eminente, mas não estão relacionadas com a proposta PTDEM em si, e sim com a sua formação inicial e com a ausência de processos de Formação Continuada específica da disciplina. A necessidade de Formação Continuada para melhor desenvolvimento da PTDEM é fato comprovado tanto no questionário quanto na entrevista.

Segundo a PTDEM, ao aluno devem ser proporcionadas competências, habilidades e conhecimentos para que ao concluir o ensino médio, ele possa refletir e elaborar atividades corporais que proporcionem bem-estar, prazer e melhore sua qualidade de vida, tudo de maneira autônoma. Nesse sentido, propõe a formação integral do aluno, através do desenvolvimento da capacidade de pesquisar, discutir e refletir, a fim de ter condições de “saber o porquê, para quê e como realizar suas atividades físicas”, Darido (2000, p. 149). De acordo com as respostas coletadas, os professores são conscientes sobre os aspectos que devem ser desenvolvidos nos

estudantes do ensino médio, porém, muitas vezes não se sentem aptos para desenvolverem com competência tais ações propostas.

Sobre as dificuldades em desenvolver a PTDEM, os professores entrevistados destacam principalmente a dificuldade em desenvolver a proposta na sua íntegra em decorrência da disciplina ser ofertada apenas aos alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio, ou seja, o tempo disponibilizado é insuficiente para que a proposta seja completamente desenvolvida. Este fato contraria a Legislação Brasileira que determina a obrigatoriedade da disciplina Educação Física para os alunos que estudam no período diurno, durante todo o ensino médio.

A PTDEM apresenta-se como uma proposta que está embasada nas atuais concepções e referenciais teóricos que norteiam a disciplina Educação Física, vinculando a realidade social concreta do aluno com os valores e contributos da disciplina. Para o desenvolvimento da PTDEM, os professores devem buscar conhecimentos das tendências que embasam a proposta a fim de desenvolvê-la com mais competência. Entretanto, mesmo sem terem sido perguntados, metade dos professores entrevistados relatou que nunca participaram de processos de Formação Continuada específica para a disciplina Educação Física no IFRN, ou seja, principalmente os que não têm condições de buscar conhecimentos por conta própria, ainda permanecem com o que aprenderam na sua formação inicial.

Fundamentada na teoria crítico-reflexiva, a PTDEM é considerada um avanço na Educação Física do IFRN, como um documento norteador e unificador do fazer pedagógico dos professores, regido pelos princípios norteadores da Abordagem Crítico-emancipatória, Abordagem Crítico-superadora e Abordagem da Concepção Aulas Abertas. Quando perguntados sobre as contribuições que a PTDEM proporciona, os professores entrevistados revelam a sua importância para o trabalho unificado e direcionado, o que promove maior integração, sequência dos conteúdos, melhores práticas pedagógicas e melhor desenvolvimento da disciplina, corroborando com Moraes e Medeiros (2007, p. 73) quando afirmam que o desenvolvimento de uma proposta integradora de Educação Física “contribui para a construção de uma comunidade onde o professor e os colegas constroem percursos de aprendizagem, nos quais desejam que seus alunos sejam envolvidos”.

Este argumento complementa o que foi apurado no questionário, em que a maioria dos professores classificou a PTDEM como uma proposta boa, com sugestões atualizadas e que contempla as abordagens atuais da disciplina Educação Física, mas reforçam que ela deve ser revisada, atualizada e ajustada, em busca de coerência com a atual realidade do aluno, da

instituição e da sociedade. Entretanto, alguns professores apontam que a PTDEM sugere uma mudança extrema dos procedimentos metodológicos utilizados durante muitos anos no IFRN, para a nova linha proposta. Referem ainda que faltaram mais discussões e aprofundamentos sobre as referidas mudanças, pois muitos professores não se sentem aptos para desenvolverem as ações propostas com segurança.

Entretanto, a maioria dos professores afirma que suas aulas estão articuladas com a PTDEM, o que comprova que esses professores desenvolvem suas ações guiadas pela proposta, pois acreditam que a sua referência contribui para o melhor desenvolvimento e qualidade das aulas. Mas apontam que os problemas primordiais que interferem no desempenho de suas ações pedagógicas são principalmente os referentes ao desinteresse e dificuldade dos alunos em participarem das aulas, além da carga horária insuficiente para desenvolver a proposta, faltam instalações e materiais adequados. Diante da dificuldade específica relacionada ao aluno, entendemos que cabe ao professor valorizar os momentos de conversa e conscientização dos alunos com relação à importância de atividades físicas para sua vida.

Apesar do exposto acima, a metade dos professores assegura que os objetivos da disciplina são atingidos através da PTDEM, entretanto, número representativo indica que a proposta é muito extensa para ser desenvolvida em pouco tempo, proporcionando ao aluno apenas uma visão superficial dos conteúdos. Fica patente que a falta de capacitações, reflexões e a ausência de troca de experiências entre os professores é a principal dificuldade para que eles tirem suas dúvidas e aprimorem seus conhecimentos. Diante desse fato, convém ressaltar o pensamento de Veiga Simão, A. (2007, p. 95) que refere “Nesse sentido, a aquisição do saber docente, baseada na prática, reflectindo teoricamente, por meio da partilha de experiências individuais ou coletivas, é uma via para a mudança”.

Os professores foram unânimes em demonstrar seu entendimento positivo sobre Formação Continuada, relatando que esse processo proporciona a contínua atualização e o aprimoramento dos saberes necessários ao melhor desempenho das atividades docentes e do desenvolvimento profissional, que a formação do professor não se encerra durante sua vida docente, que se refaz continuamente e que os saberes são cíclicos e mutáveis, o que corrobora com os autores que embasaram o referencial deste estudo.

Todos os professores investigados confirmam que, para melhor desenvolvimento de suas aulas, necessitam de formação continuamente, o que corrobora com o que é citado no PPP (2012,

p. 198)

Defende-se, portanto, a permanência de uma política interna de Formação Continuada pautada em elementos teóricos e práticos da profissionalização do educador. Compreende-se que os profissionais envolvidos constroem sua profissão em um processo contínuo ao longo da vida – um processo amplo, dinâmico, flexível e caracterizado por diferentes etapas de avanços e de crescimento pessoal e coletivo.

Também todos os professores consideram que têm direito e dever de participar de processos de Formação Continuada, específicos da disciplina que abraçaram, como também devem participar de outros tipos de Formação Continuada, que estejam relacionados ao seu melhor desempenho na instituição. As oportunidades devem ser proporcionadas pela instituição a todos os profissionais, independente da função ou disciplina, todos têm os mesmos direitos e deveres, tornando essencial a atualização e o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os servidores.

Quanto à relevância de Formação Continuada específica em áreas da disciplina Educação Física convém destacar que as alternativas positivas apontadas demonstram o quanto os professores a consideram importante, quando ressaltam que principalmente propicia novas experiências, melhora a motivação, proporcionando um trabalho colaborativo, facilitando a adaptação de novos professores e promovendo a igualdade de competência entre os professores ao permitir trabalhar as várias áreas da PTDEM.

A relevância de Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional foi classificada pelos professores como essencial, pois a Educação Física é um componente curricular obrigatório para os alunos do Ensino Médio, esses processos devem se fazer presente durante toda a vida docente, para que suas práticas pedagógicas sejam constantemente melhoradas o que irá contribuir para a evolução do processo educativo. Tendo em conta a melhoria no desempenho de suas ações pedagógicas através de processos de Formação Continuada, os professores apontaram como as três maiores necessidades a formação científica, formação pedagógico-didática e a formação cultural, escolar e social.

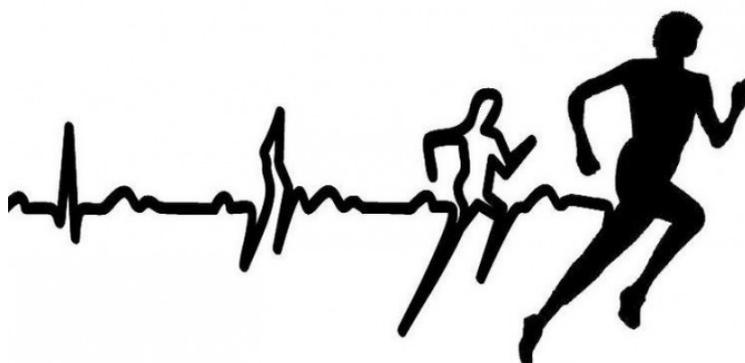
Quando entrevistados, os professores complementam que consideram como prioridade a Formação Continuada específica em Educação Física, além das temáticas básicas da disciplina, temas relevantes como as questões raciais, a inclusão de alunos especiais, o envelhecimento humano e também que envolvam outros profissionais da área da saúde como fisioterapeuta, nutricionista, psicólogo, para que todos percebam a importância e a necessidade de trabalharem

em conjunto para o benefício do aluno.

Não observamos alterações substanciais, apontadas pelos professores entrevistados, com relação às alterações nas suas práticas pedagógicas. Tal fato sinaliza que os professores não precisam mudar suas práticas e sim, melhorá-las cada vez mais, para desenvolver seu trabalho com mais segurança e qualidade.

Quando perguntados se acham que Formação Continuada é de responsabilidade particular do professor ou deve ser de responsabilidade da instituição em face do que refere no seu Projeto Político Pedagógico, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a responsabilidade é tanto do professor, quanto da instituição, que esse compartilhamento leva o professor a respeitar, valorizar e participar das ações propostas, assim como a instituição deve perceber a necessidade dos professores em participar destes eventos institucionais e proporcionar a oportunidade de melhoria de seu desenvolvimento profissional através da Formação Continuada.

Capítulo XI – Conclusões e recomendações



A busca pelo novo amedronta. É um desafio que aos poucos vai sendo transposto e quando percebemos, o final é revelado, ainda não completamente. É uma busca incessante, sem descanso, quanto mais respostas, mais dúvidas. A busca pelo novo não dá trégua. Mas afinal, desfrutamos do prazer da superação, da conquista, da construção, da ousadia de transpor barreiras, ampliar nossos horizontes, abrindo portas para que outros também desfrutem e complementem essa busca.

Desse modo, esperamos ter conseguido, por meio das informações obtidas nesta tese, contribuir com as políticas educativas e curriculares do IFRN, especialmente às relacionadas à disciplina Educação Física, constituindo um ponto de partida para reflexões sobre a importância de processos de Formação Continuada dos professores, como contributo essencial para seu melhor desenvolvimento profissional docente, trazendo como consequência seu melhor desempenho no processo educativo do aluno.

O IFRN se apresenta como referência educacional dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio e, cada vez mais, amplia a oferta de cursos profissionalizantes a fim de suprir a carência de mão de obra técnica qualificada nos diversos setores profissionais do estado do Rio Grande do Norte. Nesse contexto necessita estar amparado por um quadro de servidores com qualificação profissional adequada para a formação integral de seus alunos.

Como era de se esperar, as constatações e evidências confirmam a tese construída no início deste trabalho, e permitem afirmar que os professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte necessitam participar de processos de formação continuada específica da disciplina, a fim de desenvolverem suas ações pedagógicas com mais competência, o que conseqüentemente deverá contribuir para seu melhor desenvolvimento profissional.

Os resultados evidenciam que os professores ensejam oportunidades de melhorar suas práticas pedagógicas. Fundamentada nos dados coletados, percebemos que eles levam em consideração primeiramente as necessidades do aluno, e essa necessidade pode variar entre os anos letivos, entre as turmas e até mesmo entre os alunos. Diante de tal situação, concluímos que os professores necessitam passar por esses processos de ajustes, alterações e atualizações durante sua vida docente, uma vez que todos os anos lhes são apresentados novos alunos e novas turmas, vindo de realidades diferenciadas.

Torna-se evidente que, para os professores, a proposta PTDEM é essencial para unir e

direcionar suas ações pedagógicas relacionadas aos conteúdos, métodos e técnicas da disciplina, pois, como eles desenvolvem suas atividades docentes em diferentes e distantes Campi, a proposta surgiu para possibilitar mais integração e sistematização dos conteúdos aplicados, proporcionando aos alunos a continuidade dos conteúdos, caso ele venha a ser transferido de Campus, bem como mais conscientização sobre as práticas corporais e a valorização da saúde para melhor qualidade de vida.

Entretanto, ao analisarmos a PTDEM, entendemos que a equipe elaboradora necessitava aclarar/objetivar os conteúdos propostos/sugeridos. Por ser o documento que orienta a prática dos professores de Educação Física, é importante que os conteúdos estejam claramente expostos, não apenas através de tópicos, e sim, com apresentação de justificativas para melhor entendimento e valorização do conteúdo pelo professor.

Constatamos que as necessidades de Formação Continuada variam de professor para professor, de acordo com a experiência profissional e com o conhecimento que cada um tem. Os resultados mostram que há professores iniciando na carreira docente e outros aptos para aposentadoria, e com diferentes níveis de graduação e especializações, o que pode explicar as diferenças quanto às necessidades de Formação Continuada.

Convém destacar a dificuldade dos professores em desenvolver a proposta na sua íntegra, durante os dois anos letivos que o aluno desfruta da disciplina, neste contexto, apresentamos como sugestão a ampliação da oferta da disciplina para as séries posteriores aos segundos anos, o que atenderia o que sugere a legislação brasileira para esse segmento escolar, proporcionando melhor distribuição dos conteúdos propostos.

Cabe, pois, concluir que a articulação entre a formação inicial e a formação continuada promove o desenvolvimento profissional, nesse caso, é pertinente afirmar que a ineficácia ou ausência das ações de formação continuada específica da disciplina é um empecilho ao desenvolvimento profissional do professor. Entretanto, entendemos que a elaboração e a aplicação de uma proposta institucional consistente não têm como garantia o sucesso, se os professores não estiverem aptos e entusiasmados para desenvolvê-la. Concordamos também que em reuniões, através de relatos de experiências positivas, exposição de dificuldades encontradas e discussões sobre a proposta, os professores de Educação Física podem tirar conclusões proveitosas a serem aplicadas em suas aulas.

Percebemos no IFRN que a maioria dos investimentos destinados às ações relacionadas à

disciplina Educação Física, direcionam-se exclusivamente para a realização de eventos esportivos e deixam de lado o investimento em possibilidades pedagógicas transformadoras para o melhor desenvolvimento das temáticas que são apontadas na PTDEM. Nesse contexto, parece conveniente dizer que a necessidade dos professores em adquirir novos conhecimentos e de transferi-los para suas práticas profissionais esbarra na dificuldade apresentada em participar de ações de formação continuada específicas da disciplina.

O que ainda observamos é uma tendência para o perfil de alguns professores de Educação Física voltada para a prática esportiva competitiva. Esse perfil foi traçado durante o decorrer dos anos, impulsionado pelos eventos esportivos que são realizados todos os anos, iniciando com competições nos próprios Campi, seguindo para eventos estaduais, regionais e nacionais. Constatamos que os professores que mantêm esse perfil, são os mais antigos da instituição, que talvez não tiveram a oportunidade de participar de eventos que os colocassem à disposição para o conhecimento e a compreensão dos aspectos relevantes atuais de sua área de conhecimento.

Os resultados dessa pesquisa revelam-se significativos e valorosos para que a partir de sua composição possam ser estabelecidas ações coletivas específicas para os professores de Educação Física. Em consequência disso, poderão ser fornecidos contributos, através de formação continuada, visando ao aperfeiçoamento da formação docente, que promovam o desenvolvimento das ações propostas no currículo institucional com mais maturidade profissional, tendo em foco o desenvolvimento das ações pedagógicas da Educação Física do IFRN nas dimensões históricas, políticas e culturais.

Esses contributos têm por intenção primordial proporcionar aos professores “novatos” a sua integração na vida docente, visando sua segurança e competência ao desenvolver as ações pedagógicas, e aos professores “experientes” proporcionar conhecimentos que busquem se adequar aos desafios de domínio de novas tecnologias da atualidade e novos métodos de aprendizagem, proporcionando a todos a oportunidade de melhor desenvolvimento profissional e pessoal. De fato, os professores mais antigos carecem de novidades, novas habilidades e teorias atualizadas, enquanto que os novatos carecem de habilidades gerais e de conhecimentos sobre as experiências de trabalho dos professores mais antigos.

Sabemos que o desenvolvimento de ações pedagógicas de Educação Física, que contemplem os alunos dos cursos técnicos integrados e que tenha abrangência sobre todos os Campi do IFRN não é tarefa fácil, pois requer a existência de projetos reais pautados em conteúdos

e estratégias que sejam estruturados e apoiados nas influências culturais e sociais, nos valores institucionais e na diversidade de cada Campus, porém faz-se necessária uma análise sobre como os professores de Educação Física sentem-se frente às mudanças cotidianas e seus conhecimentos e experiências sobre o que e como precisa ser transmitido pela escola, nas aulas de Educação Física, e não somente focar na reprodução dos conteúdos.

O sentido pejorativo e a discriminação que alguns colegas de outras disciplinas utilizam ao se referirem à Educação Física devem servir como incentivo para promover o fortalecimento e a legitimação da disciplina, a partir da realização de ações essenciais para que a Educação Física no IFRN seja pautada nos referenciais pedagógicos atuais, que a busca pelo conhecimento seja incessante e que os professores de Educação Física se conscientizem quanto ao seu compromisso e importância para o desenvolvimento do aluno e da sociedade.

Entretanto, o professor como peça fundamental na transformação social e cultural dos alunos deve estar aberto a inovações e mudanças, além do domínio do conhecimento específico da disciplina, a fim de se tornar reconhecido como educador competente pelos colegas de profissão e admirado e respeitado por seus alunos.

As perspectivas apresentadas pelos professores refletem possibilidades para novas conquistas da disciplina Educação Física no IFRN, entretanto, consideramos que quando se busca melhor qualidade da educação é necessária uma articulação e integração entre o desenvolvimento profissional do professor, as inovações na aprendizagem e o sistema organizacional da instituição. Além disso, o professor deve sair de sua zona de conforto que é apoiada unicamente em sua experiência até então conquistada e ir em busca de novos horizontes, pois as mudanças não se concretizam sozinhas ou porque está sugerido na proposta e sim, com as condições concretas e a vontade de todos os envolvidos.

Tendo em conta a questão principal que guiou essa investigação e apoiada nas respostas das questões complementares que orientaram este estudo de caso, comprova-se de maneira transparente e segura que para o melhor desenvolvimento profissional e das ações pedagógicas sugeridas no documento institucional PTDEM, os professores de Educação Física do IFRN necessitam de processos de Formação Continuada específica da disciplina, o que vai refletir na melhoria da qualidade de ensino do IFRN e conseqüentemente em melhor aproveitamento e qualidade de vida dos alunos dos cursos técnicos integrados do ensino médio.

Entendemos que se existir a articulação e o acompanhamento sistemático entre a

coordenação pedagógica e a prática pedagógica do professor, haverá mais possibilidades de os coordenadores pedagógicos perceberem as dificuldades e/ou necessidades de Formação Continuada dos professores. Os resultados deste estudo são claros e refletem os anseios dos professores de Educação Física quanto ao seu melhor desenvolvimento profissional, portanto, cabe aos setores competentes do IFRN proporcionarem a esses profissionais a oportunidade de participarem de processos de formação continuada específica da disciplina, a fim de que eles melhorem seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas e exerçam suas funções com mais qualidade.

A pesquisa aqui desenvolvida acrescentou elementos importantes para reflexão a respeito da formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física do IFRN. Através das respostas coletadas, tive a oportunidade de conhecer o perfil profissional de meus colegas de profissão. Alguns ainda não conheço pessoalmente, pois suas respostas foram coletadas via on line. Mas pude constatar que a maioria dos professores acredita que a formação continuada é essencial para o seu desenvolvimento profissional, demonstrando que necessitam e almejam participar destes processos.

No decorrer desta investigação, ao longo das leituras, das respostas dos investigados e construção desta tese, aumentava a esperança de conscientização da importância de que a Educação Física seja cada vez mais respeitada e dignificada por todos os profissionais da docência, alunos e sociedade.

Pode-se concluir que este estudo contradiz algumas insinuações comuns sobre essa categoria profissional, que são apontados como acomodados, que não buscam conhecimentos e aperfeiçoamentos, que ano após ano não saem de sua zona de conforto. Os professores querem, sim, superar suas dificuldades a fim de assumirem novos papéis que lhes são atribuídos durante a sua vida profissional.

Referências

Referências

- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alves, N. (1999). Diversidade e currículo: questão ou solução? In: Alves, N. & Villardi, R. (Orgs.). *Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96)*. Rio de Janeiro: Dunya. pp.1-16.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, J. (Coord.). *Manual da Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp.121–143.
- Amado, J., Pedro Costa, A.& Crusoé, N. (2013). A técnica da Análise de Conteúdo. In Amado, J. (Coord). *Manual da Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 301 – 350.
- Apple, M. (2005). Repensando Ideologia e Currículo. In Moreira, A. & Silva, T. (Orgs.). *Currículo Cultura e Sociedade* (8.ª Ed.). São Paulo: Cortez. pp.45 – 59.
- Azevedo, E., & Shigunov, V. (2000). As abordagens pedagógicas dos professores de educação física das Escolas Técnicas do Estado de Santa Catarina. In: ANAIS 15. XV *Congresso Internacional de Educação Física Desportos e Recreação*. Foz do Iguaçu: FIEP. pp. 284 – 284.
- Azevedo, E. (2009). *Percepções dos professores de educação física sobre as orientações curriculares: estudo de caso dos Colégios de Aplicação do Sul do Brasil*. Tese de Doutorado em Estudo da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, E., Oliveira, B., & Sá, C.. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: Estudo de caso dos professores de educação física. *Revista Iberoamericana de Educacion*, N.º 56. Madrid/Buenos Aires. pp. 201-226.
- Barata, C., Ferreira, J., & Morgado, J. (2011). *Impacto das políticas educativas e curriculares na construção das práticas inclusivas* (Conferência). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação em Educação.
- Barbosa, N., & Mendonça, P. (2006). Avaliando a formação de educadores para a diversidade: a análise de duas experiências de formação continuada. In Jorge Luiz Telles & Patrícia Ramos Mendonça (Orgs.). *Diversidade na educação: Experiências de formação continuada de professores* (1.ª Edição). Brasília: Ministério da Educação / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Coleção Educação Para Todos (Série Avaliação; n.º 7, v. 24).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições Tradução.
- Barreto, E. (2000). Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (Coleção Formação de Professores). pp. 5 - 42.
- Betti, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento.
- Bravo, P., & Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. 3ª Ed. Sevilha: Ediciones Alfar.
- BRASIL. (1966). Decreto n.º 58.130, de 31 de março.

- BRASIL. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LEI n° 5692, de 11 de agosto*.
- BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LEI n° 9394, de 20 de dezembro*.
- BRASIL. (1997). Leis, Decretos. Decreto n° 2.208, de 17 de abril. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, V. 135, n. 74, p.7760-7761, 18 abr. 1997^a. Seção I.
- BRASIL. (1999). Ministério da Educação. Referenciais Para a Formação de Professores. Secretaria de Educação. Brasília.
- BRASIL. (2000). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio - Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias.
- BRASIL. (2002). Referenciais Para a Formação de Professores. Secretaria de Educação. Brasília.
- BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental . Formação continuada em educação ambiental para profissionais da educação. IN: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. (Org.) Jorge Luiz Teles e Patrícia Ramos Mendonça. 1^a edição. Brasília. Coleção Educação para Todos.
- BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Básica- Brasília. Vol1.
- BRASIL. (2007). Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. *Marcos legais da Educação Nacional*. Vol. 1. Brasília.
- BRASIL. (2009). Ministério da Educação. *Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio*.
- Camelo, G., & Moura, D. (2010). *Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN*. Pegado, E. (org.). A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI. 2^a Edição. Natal: IFRN. pp. 77-100.
- Camilo Cunha, A. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor. Braga.
- Camilo Cunha, A. (2008). *Pós modernidade, socialização e profissão dos professores (De Educação Física) Para uma “nova” reconceptualização*. Viseu: VISLIS Editora.
- Camilo Cunha, A. (2015). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Editora: ARGOS. Chapecó.
- Castellani Filho, L. (1992). *Reverendo o Ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez. 2^a ed. Ver. (Coleção Magistério – 2º Grau).
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED – Universidade do Minho.
- Christov, L. (2007). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. In: *Educação Continuada: Função Essencial do Coordenador Pedagógico*. 10^a Edição. Edições Loyola, São Paulo, Brasil. pp. 9-13.
- Coll, C. (2006). *Psicologia e currículo - Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Editora Ática. São Paulo.
- Cordão, F. (2009). Educação geral e formação profissional na ótica das competências .In Regattieri, M.& Castro, J. (Orgs) *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2^a Ed. Brasília: UNESCO. pp. 108-118.

- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora LDA. Portugal.
- Cunha, M. (2006). *Educação Inclusiva - uma realidade? A aplicabilidade da inclusão nas escolas regulares: estudo das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção de educação física*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto. Porto: Universidade do Porto.
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. ISSN 1980-7031
- Daolio, J. (1996). Artigo: Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista Educação Física*. São Paulo, supl.2, p.40-42.
- Darido, S. (1998). Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. Artigo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. pp. 58-66.
- Darido, S. (2000). PCN+ Ensino Médio – *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. MEC – SEMTEC.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2004). *Paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Deluiz, N. (1997). *Mudanças tecnológicas e novas competências para a formação do trabalhador do setor terciário*. In: Formação Profissional no Brasil. Coord. Werner Markert. Edição para todos. Rio de Janeiro.
- Diniz-Pereira, J. (2006). *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. Artigo publicado em *Educar*, Curitiba, nº 24, p.213-225. Editora UFPR.
- Esteve, J. (1995). *Mudanças sociais e função docente*. In: Profissão professor. 2ª edição. (Org.) António Nóvoa. Porto Editora. pp.93-124
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: *Fazer investigação- contributos para elaboração de dissertações e teses*. (Orgs) Lima, J. & Pacheco J. Porto: Porto Editora. Capítulo V. pp. 105-126.
- Farias, G., & Nascimento, J. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em educação física. In: *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. (Orgs) Juarez Vieira do Nascimento e Gilcemar Oliveira Farias. Florianópolis: Editora da UDESC, v. 2. pp. 61-79.
- Farias, G., Shigunov, V., & Nascimento, J. (2001). Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: Shigunov, V., Shigunov Neto, A. *A formação Profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina: Midiograf. pp. 19-53.
- Ferreira, N. (2007). *Formação continuada e gestão da educação*. 3ªed. São Paulo: Cortez.

- Flores, M. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: *Políticas de Integração Curricular*. (Orgs) Pacheco, J. Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. (Orgs.) Flores, M. & Veiga Simão, A. Editora PEDAGO LDA. pp.119-151.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: *Formação de professores – Aprendizagem profissional e formação docente*. (Coord.) Formosinho, J. Porto Editora.
- Franco-Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., & Abdalla, M. (2013). *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília – DF.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 23ª Edição – Editora Paz e Terra S/A. São Paulo.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3ª Ed.- São Paulo: Phorte.
- Gallardo, J. (1997). *Educação Física: contribuições à formação profissional*. Coord. Jorge Sérgio Pérez Gallardo. 2ª Ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Gatti, B. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30. n° 1, pp.11 – 30.
- Gatti, B. (2008). Prefácio sobre a formação de professores e contemporaneidade. In: *Formação de Professores – Abordagens Contemporâneas*. (Orgs.) Selenir Correa Gonçalves Kronbauer e Margareth Fadanelli Simionato. São Paulo: Paulinas. (Coleção Docentes em Formação).
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n° 2, pp.57-63.
- Gerhardt, T., Ramos, I., Riquinho, D., & Santos, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. (Orgs) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. 1ª Edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Gomes, M. (2007). *O lugar da educação física: na promoção da saúde e na educação para a saúde no contexto escolar*. Campusna Grande/Paraíba: EDUEP.
- Gonçalves, M. (2006). *Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação*. Campusnas, São Paulo: Papirus, 9ª edição.
- Hildebrant- Stramann, R., & Taffarel, C. (2007). (Orgs). *Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo; Cortez.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). *Toward a definition of mixed method research*. *Journal of Mixed Methods Research*, v.1, n°.2, pp.112-133.
- Kronbauer, S., & Simionato, M. (2008). *Formação de professores – abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas. (Coleção Docente em Formação).
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. 1ª edição. ASA Editores S.A. Portugal.

- Lessard-Herbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Lisboa Piaget. Lisboa/Portugal.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez. –Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor.
- Libâneo, J. (2004). *Organização e gestão da escola-teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Libâneo, J. (2006). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. (Orgs) José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 3ª Ed. – São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).
- Libâneo, J. (2008). *Didática* – São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. (2008). Didática e epistemologia: Para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. (Orgs) Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria d'Ávila. – Campinas, São Paulo: Papirus. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). pp.59-88.
- Lima, M. (2005). *Sentidos do trabalho. A educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Lopes, A. (2004). *Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio*. (Orgs) Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta. Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC. SEMTEC.
- Marques, M. (1992). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. INIJUÍ.
- Martinez, A. (2007). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Capítulo 5 - Inclusão escolar – Desafios para o psicólogo. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Editora Alínea.
- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v 30, nº 2, pp.289 – 300.
- Meireles, E. (2010). *Da escola de aprendizes artifices ao Centro Federal de Educação Tecnológica; uma análise econômica*. In: Pegado, E. (org.). A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI. 2ª edição. Natal/Rio Grande do Norte: IFRN. pp. 53-75.
- Meksenas, P. (2003). *Sociologia da educação – Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 11ª edição. Edições Loyola, São Paulo.
- Melo, M. (2011). *Educação Física: as aparências não enganam mais*. In: *Prática Pedagógica e Formação Profissional na Educação Física- Reencontros com caminhos interdisciplinares*. Coord. Marcelo Tavares. EDUPE, 2ª edição.
- Menegolla, M. (2010). *Por que planejar? Currículo, área, aula*. (Orgs) Maximiliano Menegolla, Ilza Martins Sant'Anna. 19 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Minayo, M., & Sanches O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementariedade? *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, pp.239-262.
- Miranda, S. (2010). *Desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida profissional: três estudos de caso*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho.
- Moraes, F., & Medeiros, M. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor – A chave do problema*. Nova Gráfica LDA. Ponta Delgada.

- Moreira, A. (1997). *Currículo: questões atuais*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, São Paulo. Editora Papirus.
- Moreira, A., & Silva, T. (Orgs.) (2000). *Currículo, cultura e sociedade*. (4.ª Ed.). São Paulo. Editora Cortez.
- Moreira, A., & Macedo, E. (2002). *Currículo, identidade e diferença*. Porto Editora LDA. Porto-Portugal.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora LDA. Porto-Portugal.
- Morgado, J. (2009). *Educação & sociedade*. Educ. Soc. Vol.30, n° 106. Campinas. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado.
- Morgado, J. (2012). *Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso – Portugal. De Facto Editores.
- Moura, D. H. (2010). Educação geral e formação profissional: Política pública em construção. (Orgs) Regattieri, M., Castro, J. In: *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2ª Ed.- Brasília: UNESCO. pp. 119-136.
- Nascimento, D. (2009). *Formação, profissão e empreendedorismo – Três estudos de caso com professores de educação física do ensino universitário*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Neves, S. (2009). A produção omnilateral do homem na perspectiva Marxista: A educação e o trabalho. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. pp. 8875-8885.
- Neves, V., & Radino, G. (2004). *Cultura pessoal e saber docente – Formação continuada e novas tecnologias*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea. (Coleção educação em debate).
- Noletto, M. (2008). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Marlova Jovchelovitch Noletto, 4ª Ed. Ver. Brasília: UNESCO, Fundação Vale.
- Nono, M. (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola na sua formação*. Porto Alegre. Editora Mediação.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: António Nóvoa. (org). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: *Profissão professor*. (Org) António Nóvoa. 2ª edição. Porto Editora. pp.13-34.
- Oliveira, J., & Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In: *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e formação docente*. (Coord.) João Formosinho. Porto Editora.
- Oliveira, S. L. (2002). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Oliveira, V. (2005). *Consenso e conflito - Educação Física Brasileira*. 2ª edição – Rio de Janeiro. Shape Editora.
- Pacheco, J. (1995a). *Formação de professores: teoria e práxis*. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho. Braga/Portugal.
- Pacheco, J. (1995b). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora LDA – Porto/Portugal.

- Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Org. José Augusto Pacheco. Porto Editora. Porto/Portugal. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.
- Pacheco, J. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre. Editora Artmed.
- Pacheco, J. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo. Editora Cortez.
- Pacheco, J., & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto Editora. Porto/Portugal.
- Pacheco, J., & Oliveira, M. (2012). *Currículo e didática: um diálogo luso-brasileiro*. Conferência, Universidade Federal de Minas Gerais.
- PPP. (2012). Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Coletiva. Natal. IFRN.
- Paro, V. (1983). *Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil*. São Paulo. Editora Cultrix.
- Paro, V. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo. Editora Xamã.
- Pegado, E. (2010). Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN. In: Pegado, E. (Org). *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. 2ª Edição. Natal/Rio Grande do Norte: IFRN. pp.31-50.
- Penin, S. (2009). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. Sônia Penin, Miquel Martinez; Valéria Amorim Arantes (Orgs). – São Paulo: Summus.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Genebra, nº 12, pp.5-21.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Editora Porto. Porto/Portugal.
- Pires, G., & Neves, A. (2005). A Formação do professor de educação física e a importância da escola. In *Didática da Educação Física*. (Org.) Kunz, E. 3ª Edição.
- Ramalho, B., Nuñez, I., & Clermont G. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. (Orgs) Betânia Leite Ramalho, Isauro Beltrán Nuñez e Clermont Gauthier – Porto Alegre. Editora Sulina.
- Ramos, G., & Ferreira, L. (2012). As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física. In: *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. (Orgs) Juarez Vieira do Nascimento e Gilcemar Oliveira Farias. Florianópolis: Ed. da UDESC. V. 2. pp. 323 – 346.
- Regattieri, M., & Castro, J. (2010). (Orgs.). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2ª Ed. Brasília: UNESCO.
- Ribeiro, S. (2011). *A Educação física e a surdez, domínio: conhecimentos. Estudo comparativo entre alunos surdos e alunos ouvintes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto/Portugal.
- Rocha, M. (2014). *Metodologia qualitativa – a produção de conhecimento a partir da análise de conteúdo – constrangimentos e possibilidades*. Texto didático apresentado e discutido nas Jornadas Doutorais do Convênio IFRN/UMinho. Natal: IFRN.

- Romanowsky, J. (2007). *Formação e profissionalização docente*. 3ª Ed. rev. e atual – Curitiba: Ibpex.
- Rosseto Júnior, A. (2010). *Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem*. (Orgs) Adriano José Rosseto Júnior, Caio Martins Costa, Fábio Luiz D'Angelo. São Paulo. Editora Phorte.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. (Orgs.) Maria Assunção Flores e Ana Margarida Veiga Simão. Portugal. Editora Pedagogo LDA. pp. 99-118.
- Sacristán, J. (1995). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: *Profissão professor*. Org. António Nóvoa. 2ª edição. Porto Editora.
- Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Edição. Porto Alegre. Editora Artmed.
- Sanches, A. (2008). (coord.), Alexandre Luiz Gonçalves de Resende, Ari Lazzarotti Filho, Fernando Mascarenhas. *Educação Física à distância - História da Educação e da Educação Física*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Santos, L. (2006). Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: *Formação de Professores – políticas e debates*. (Orgs.) Ilma Passos Alencastro Vieira e Ana Lúcia Amaral. Campinas, São Paulo. Editora Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 3ª Edição.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia*. Editora Autores Associados Ltda. Campinas/ São Paulo.
- Saviani, N. (2006). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico*. 5ª Ed. – Campinas, São Paulo. Editora Autores Associados Ltda.
- Scheibe, L. (2006). Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: *Formação de Professores – políticas e debates*. (Orgs.) Ilma Passos Alencastro Vieira e Ana Lúcia Amaral. Campinas, São Paulo. Editora: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 3ª Edição. pp. 47-64.
- Severino, A. (1997). *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: *LDB Interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. (Org.), Iria Brzezinski. Cortez Editora. pp. 53 -64.
- Silva, L. (2007). Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. In: *Pontos e Contrapontos da Política Educacional – Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. (Orgs.) Antônio Cabral Neto, Alda Maria Duarte Araújo Castro, Magna França e Maria Aparecida de Queiroz. Brasília. Liber Livros. pp. 175 -196.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1º Ciclo de Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga/Portugal.
- Silveira, D., & Córdova, F. (2009). *Método de pesquisa*. (Orgs.) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. 1ª Edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Soares, C. (2007). *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 4ª Ed.- Campinas, São Paulo. Editora Autores Associados Ltda. Coleção Educação Contemporânea.

- Souza Júnior, M. (2011). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: Trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: *Prática Pedagógica e Formação Profissional na Educação Física- Reencontros com caminhos interdisciplinares*. Coord. Marcelo Tavares. EDUPE, 2ª edição.
- Souza, E. & Souza, A. (2012). A extensão na formação inicial em Educação Física. In: *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. (Orgs) Juarez Vieira do Nascimento e Gelcemar Oliveira Farias. Florianópolis: Editora da UDESC. V. 2. pp. 347 – 370.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e formação profissional*. 15ª ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes.
- Tobias, J. (1986). *História da educação brasileira*. 3ª. Ed. São Paulo. Editora IBRASA.
- UNESCO. (1978). *Carta Internacional da educação física e do desporto*.
- UNESCO. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) – para gestores de políticas*.
- Valdanha Neto, A. (2006). Abordagens pedagógicas em Educação Física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo. Artigo publicado em abril de 2006 na *efdeportes Revista Digital* – Buenos Aires- Argentina. Ano 11, nº 95.
- Veiga, I. (1998). Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. (Org.) Ilma Passos Alencastro Veiga. Campinas- São Paulo. Editora Papirus. pp.11-33.
- Veiga, I. (2006). Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: *Formação de Professores – políticas e debates*. (Orgs.) Ilma passos Alencastro Veiga e Ana Lúcia Amaral. Campinas, São Paulo. Editora Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 3ª Edição. pp. 66-93.
- Veiga, I. (2008). Docência como atividade profissional. In: *Profissão docente: Novos sentidos, novas Perspectivas*. (Orgs) Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria d'Ávila. – Campinas, São Paulo. Editora Papirus – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). pp. 13-21.
- Veiga Simão, A. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para a escola e para os professores em contextos de mudanças? In: *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. (Orgs) Maria Assunção Flores e Isabel Carvalho Viana. Cadernos CIED. Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar. Universidade do Minho – Braga/Portugal. pp. 93-101.
- Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turmas nas mudanças das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutoramento. Universidade Minho. Braga/Portugal.
- Vieira, S. (2006). Políticas de formação em cenários de reforma. In: *Formação de Professores – políticas e debates*. (Orgs.) Ilma Passos Alencastro Vieira e Ana Lúcia Amaral. Campinas, São Paulo. Editora Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 3ª Edição.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª Edição. Porto Alegre. Artmed Editora S.A.
- Zabala, A. (1998). *A Prática educativa: como ensinar* – Porto Alegre. Artmed Editora S.A.

Zotti, S. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, São Paulo. Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano.

Anexos

Anexo 1. Autorização institucional para realização da pesquisa

**INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE COOPERAÇÃO IFRN – UNIVERSIDADE DO MINHO**

**Exmo Sr.
José Yvan Pereira Leite
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação/IFRN**

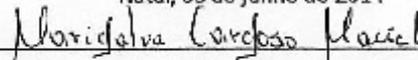
Solicitamos autorização institucional para realização da Pesquisa “Desenvolvimento Profissional e Formação Continuada – Um estudo de caso com professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados” a ser realizada pela docente/doutoranda Maridalva Cardoso Maciel (Instituto de Educação da Universidade do Minho) junto aos docentes de educação física do IFRN, sob orientação da Prof. Carlos Manuel Ribeiro da Silva – Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, que tem o objetivo de analisar o processo de melhoria da oferta de formação continuada no âmbito desta área disciplinar.

Ressaltamos que este Projeto poderá ser submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa e atende a todos os princípios orientadores para realização de pesquisas com envolvimento de humanos, preconizados na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Na certeza de contarmos com a colaboração desta Pró-Reitoria, agradecemos antecipadamente a atenção, nos colocando à disposição para qualquer esclarecimento que seja necessário.

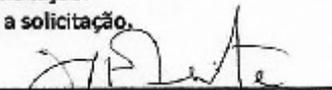
Natal, 03 de junho de 2014



Profª. Maridalva Cardoso Maciel - SIAPE: 101.3107

*Professora do Campus Natal Central/Doutoranda em Educação – Instituto de Educação/Universidade do Minho –
maridalva.macie1@ifrn.edu.br*

- Concordamos com a solicitação.
 Não concordamos com a solicitação.



José Yvan Pereira Leite

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação/IFRN

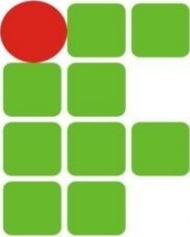
Anexo 2. Declaração de sigilo ético-científico**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

Eu, Maridalva Cardoso Maciel, doutoranda em Ciências da Educação, especialidade Desenvolvimento Curricular, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, declaro para os devidos fins, que o uso do conteúdo dos questionários e entrevistas, utilizados na coleta de dados desta pesquisa, tem a finalidade de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese em construção, e que os dados gerados neste estudo serão guardados com absoluta confiabilidade.

Natal, junho de 2014.

Maridalva Cardoso Maciel
Matrícula nº 1013107.

Anexo 3. Proposta de trabalho das disciplinas do ensino médio - PTDEM



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE**



**REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**
1909-2009

www.ifrn.edu.br

Proposta de Trabalho da
Disciplina

Educação Física

Cursos Técnicos de Nível Médio

Proposta de Trabalho da Disciplina

Educação Física

Para os
Cursos Técnicos de Nível Médio
Integrado Regular, EJA e Subsequente.

Eixo Tecnológico:

(Projeto aprovado pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.)

Belchior de Oliveira Rocha
REITOR

Anna Catharina da Costa Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO

COORDENAÇÃO GERAL DO PROCESSO DE REVISÃO

Ana Lúcia Pascoal Diniz

Anna Catharina da Costa Dantas

Nadja Maria de Lima Costa

Rejane Bezerra Barros

COORDENAÇÃO GERAL DE ELABORAÇÃO

Artemilson Alves de Lima

Rita de Cássia Rocha

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Ana Cristina de Araújo

Everaldo Robson de Andrade

Edna Evaristo

Iracyara Maria Assunção de Sousa

Ivana Lúcia da Silva

Kadidja Karla

Marcos Antônio da Silva

Moisés de Souza Filho

Paulo Cesar Ricarte da Silva

Renier Cavalcanti Dantas

Rosalva Alves Nunes

PREFÁCIO

O modelo de currículo integrado tem sido um ideal presente nas definições curriculares do IFRN. Nesse modelo, defende-se a formação omnilateral ancorada em uma proposta de educação politécnica e dirigida para o exercício da cidadania, a globalização das aprendizagens e as práticas pedagógicas interdisciplinares.

O IFRN, por meio da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), alia esse ideal à organização de um currículo para os cursos técnicos de nível médio em que se conectam a integração e a disciplinaridade, comumente representadas em instâncias opostas. Nesse currículo, as disciplinas inter-relacionam-se por meio das dimensões tanto da prática educativa quanto das demandas sociais, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A proposta curricular configura-se em uma arquitetura que favorece a fusão de fronteiras interdisciplinares, traçadas, entre outras estratégias metodológicas, pela pesquisa, pelo estudo e/ou pelos projetos integradores. A disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à ideia que rege uma forma particular de integração.

Assim, colocam-se, à disposição, as Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) referentes aos Cursos Técnicos Integrados do IFRN. Tais propostas têm por objetivo organizar e sistematizar o trabalho pedagógico desenvolvido, destacando-se as concepções de ensino e de aprendizagem ancoradoras da prática docente, as bases teórico-metodológicas de cada disciplina, a seleção dos conteúdos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem. Sob forma de documentos norteadores do ensino e da aprendizagem, oportuniza-se o acesso aos PTDEM.

Os PTDEM constituem-se como referenciais organizadores das disciplinas do ensino médio integrado, configurando-se, assim, em um planejamento macroinstitucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. Trata-se de um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN.

Por fim, esses documentos apresentam-se como base teórico-metodológica para elaboração de planos individuais e coletivos de estudo, para reflexões sobre o fazer docente e para a elaboração de programas de formação continuada na Instituição.

Para a construção dos PTDEM, recorreu-se a uma sistematização coletiva e democrática. Para tanto, foi decisiva a participação de professores de cada disciplina do ensino médio e de membros da equipe técnico-pedagógica. A partir de discussões em encontros presenciais (seminários e reuniões) e não presenciais (videoconferência, correio eletrônico institucional e plataforma *Moodle*), as propostas foram organizadas por disciplina.

Neste Volume V do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, apresenta-se o conjunto das propostas pedagógicas referentes às disciplinas de educação básica no currículo integrado da

formação técnica. Esse conjunto de propostas objetiva fortalecer práticas interdisciplinares no currículo dos Cursos Técnicos Integrados. Compõe-se de catorze cadernos referentes, cada um deles, a disciplinas específicas do ensino médio (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia e Informática).

Espera-se, portanto, que os PTDEM contribuam para que a prática docente esteja articulada com as diretrizes curriculares do Projeto Político-Pedagógico institucional. Espera-se, sobretudo, que a Instituição avance na promoção de um trabalho pedagógico (planejamento, acompanhamento e avaliação), no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados, sob a perspectiva da ação-reflexão-ação. Assim, viabiliza-se a busca por novas utopias associadas à formação humana integral.

Pró-Reitoria de Ensino/IFRN

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. CONCEPÇÃO TEÓRICA	7
2. PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA	10
3. CONTEÚDOS PROPOSTOS	12
4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	13
5. REFERÊNCIAS	13
ANEXO I –PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES”	15
ANEXO II – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA	21
ANEXO III – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES	23

APRESENTAÇÃO

A presente proposta tem como objetivo organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido nos cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio integrado regular e na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA e subsequente, pelo componente curricular Educação Física. Esta proposta será o marco teórico orientador para a elaboração do planejamento e dos programas pedagógicos na formação geral e profissional dos respectivos cursos se constituindo, assim, em um registro histórico da Educação Física na cultura acadêmica no IFRN.

Os princípios da proposta estão contextualizados com o projeto político pedagógico do IFRN e através de seus pressupostos teóricos metodológicos, busca integrar a Educação Física à função social da instituição, às orientações dos documentos curriculares norteadores da prática pedagógica para o Ensino Médio e às abordagens pedagógicas desenvolvidas pela produção científica no mundo acadêmico.

O trabalho coletivo dos professores envolvidos na sistemática de elaboração da proposta merece ser evidenciado, pois, no contexto do IFRN a Educação Física que teve uma história restrita ligada ao movimento do esporte competição nas diversas fases de mudanças sociais e políticas da sociedade brasileira, regional e institucional nas últimas décadas, assume uma postura ética integrada aos princípios do projeto político pedagógico institucional. Assim sendo, os aspectos curriculares da disciplina se contextualizam ao processo de formação geral e profissional dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica como decorrência da concepção de corpo e da cultura de movimento vigentes na atual política educacional.

Nesse sentido é importante enfatizar que nunca antes na história da instituição houve um movimento unificado de uma proposta político pedagógica que possibilitasse a configuração da identidade transformadora para a Educação Física. Portanto, a presente proposta representa a ideia coletiva dos docentes envolvidos e tem, na sua essência, a proposição de construir uma nova visão da Educação Física no contexto institucional.

1. CONCEPÇÃO TEÓRICA

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, a Educação Física no Ensino Médio passou a ser contemplada como componente curricular obrigatório da educação básica, devendo ser integrada à proposta político-pedagógica da escola, assim como as demais disciplinas inseridas no contexto escolar.

A importância dessa nova Lei decorre, dentre outros aspectos, pela finalidade específica que cada nível da educação escolarizada deve almejar. O Ensino Médio, de forma geral, terá como finalidade os seguintes pontos:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico- tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 19).

A nova LDB deu origem à elaboração de diretrizes com o objetivo de nortear os diferentes componentes curriculares da educação básica em nosso país. Dentre os quais, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (2000), PCN+(2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) e o Ensino Médio Inovador - EMI (2009) que buscam fornecer subsídios teórico-metodológicos para o Ensino Médio, no qual a disciplina de Educação Física encontra-se inserida na área de Linguagens conforme as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com as proposições contidas nos documentos supramencionados, o aluno do Ensino Médio deve, ao final de sua formação, possuir conhecimentos que o permitam vivenciar diferentes práticas oriundas da cultura corporal de movimento, inclusive, sendo capaz de emitir opinião crítica sobre elas e de gerenciar de forma autônoma as atividades mais adequadas às suas condições de prática e de expressão corporal no campo do esporte, dos jogos, do lazer, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, das lutas, das praticas corporais alternativas e em contato com a natureza e suas relações com os temas transversais.

O Ensino Médio se caracteriza, portanto, pelo aprofundamento da sistematização do conhecimento, no qual “o aluno começa a compreender que há propriedades comuns e lidar com a regularidade científica” (BRASIL 1997, p.32). Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e formular novas idéias que ultrapassem o simples exercício de memorização.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, as discussões na tentativa de adequar o fazer pedagógico dos professores de Educação Física às exigências e recomendações legais que regem a Educação em nosso país se tornam ainda mais substantivas devido, sobretudo, a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e criou os Institutos Federais. Isto porque a referida lei promoveu a expansão na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvidas pelo IFRN e um conseqüente aumento no número de alunos e professores.

Tal perspectiva requer reflexões que permitam a definição de uma proposta pedagógica que além de unificar o fazer pedagógico dos professores - em especial os de Educação Física –

atentem para as particularidades geográficas, sociais e culturais de cada Campus. Sistematizar uma proposta unificadora para a Educação Física escolar no IFRN justifica-se ainda pelo contexto de reformulação curricular vivenciado atualmente pelo IFRN, particularmente, no que diz respeito às reflexões coletivas que objetivam a reconstrução/revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nessa proposição entendemos que se faz necessário que a Educação Física organize as suas ações didático-pedagógicas, tendo em vista os princípios e referenciais do PPP, ora em construção, de forma a contribuir para a formação humana integral em consonância com a função social do IFRN. Nesse sentido, diz o documento em questão:

A função social do IFRN é oferecer formação humana integral por meio da educação profissional e tecnológica, de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a produção e difusão de conhecimentos, com a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos em sua totalidade (PPP-IFRN, 2009, p. 06).

Dentre os princípios norteadores do PPP estacamos:

A formação humana integral, com a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural e desportivo, tendo em vista as necessidades da sociedade; a inclusão social contemplando as condições físicas, intelectuais, socioeconômicas, respeitando-se a heterogeneidade dos sujeitos; a integração da educação profissional com a educação básica (PPP-IFRN, p. 07).

Pelo exposto, entendemos que a qualidade da educação profissional e tecnológica tem se constituído em uma necessidade social e ao mesmo tempo em um desafio educacional para os Institutos Federais. A construção de um currículo que integre as áreas de formação geral e profissional se apresenta como o elemento chave para que o processo de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenha como referência os princípios e fundamentos, oriundos da concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação preconizados pelo PPP do IFRN.

1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Compreendemos que para a viabilização dos objetivos anteriormente mencionados faz-se necessária a adoção de diferentes abordagens teórico-metodológicas pelo caráter crítico-reflexivo que se pretende imprimir ao fazer docente.

Nesse sentido, as seguintes abordagens teóricas se apresentam como sugestões às ações didático-pedagógicas.

- **Abordagem Crítico-emancipatória.** Esse referencial teórico-metodológico defende a idéia de que as aulas de Educação Física devem ser capazes de permitir ao aluno a conscientização de sua realidade sócio-política, com o objetivo de formar sujeitos críticos e reflexivos, que saibam questionar, não apenas

suas vivências no decorrer das aulas, mas também indagar criticamente sua realidade social, visando à emancipação e a conseqüente libertação das condições limitantes referentes às suas capacidades racionais, fato este que favorecerá a sua atuação crítica e reflexiva no contexto sócio- cultural do qual faz parte (KUNZ, 1991; 1994);

- **Abordagem Crítico-Superadora.** Os pressupostos elaborados pelo “Coletivo de Autores”, na obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, que defende a idéia de que o professor deve considerar e valorizar, em seu fazer pedagógico, o conhecimento já vivenciado pelo aluno no contexto social em que vive e que, para tanto, deve promover uma leitura da realidade referente à cultura corporal de movimento, confrontando o conhecimento dos alunos com o conhecimento científico, de modo a proporcionar uma reflexão sobre a realidade social na qual pretende intervir (COLETIVO DE AUTORES, 1993);

- **Abordagem da Concepção de Aulas Abertas**, cujos principais pressupostos referem-se à <coparticipação e corresponsabilidade do processo educativo, em outras palavras: essa concepção teórico-metodológica assevera que o aluno deve participar ativamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desde a seleção dos conteúdos, planejamento e vivência das atividades (HILDEBRANDT & LAGING, 1986).

Pelo exposto, compreende-se que a metodologia para o ensino da Educação Física escolar deve caracterizar-se pelo processo de elaboração conjunta, considerando a estreita relação entre *aluno-professor-conhecimento*. Nesse sentido, registramos, a seguir, algumas estratégias metodológicas que marcarão a atuação do professor de Educação Física do IFRN:

- Aulas não diretivas, nas quais os alunos participem, desde o planejamento, até a vivência das mesmas;
- Leitura e reflexão sobre textos previamente escolhidos;
- Palestras sobre temas atuais que estejam interligados com a área da Educação Física e que sejam de interesse dos alunos com a devida orientação docente;
- Organização de seminários, nos quais os alunos sejam incentivados a socializar o conhecimento vivenciado no decorrer das aulas;
- Exibição e discussão crítica de filmes que abordem temas sobre os conteúdos específicos da cultura corporal;
- Debate de notícias e reportagens jornalísticas das agências de divulgação em nosso país e em nossa região, relacionadas com as temáticas estudadas.
- Práticas corporais significativas nas quais o aluno compreenda o seu fazer como elemento de integração entre a teoria e a prática.

2. PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

A elaboração da proposta pedagógica para a Educação Física no âmbito do IFRN tem como objetivo primordial consolidar o componente curricular em questão como um fenômeno sociocultural presente na vida dos alunos que possibilita o desenvolvimento de uma rede de inter-relações e que ampliam as possibilidades do sentido/significado do *se movimentar*, traduzido nas diversas práticas corporais contempladas na organização dos conteúdos programáticos.

Portanto, à luz das Diretrizes curriculares para o Ensino Médio, destaca-se que a Educação Física como componente curricular no âmbito do IFRN deve possibilitar que o aluno, ao longo de sua formação alcance os seguintes objetivos específicos:

- 🌐 Compreender os aspectos relacionados ao funcionamento do seu próprio corpo, como por exemplo, aqueles relacionados à anatomia e à fisiologia. Tais conhecimentos serão fundamentais para a apreensão conceitual que permita o aluno perceber a importância da prática da atividade física para a sua saúde, bem como identificar a intensidade e a frequência das atividades que melhor se adequem a sua condição física;
- 🌐 Conhecer e vivenciar diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, sendo capaz de refletir criticamente sobre elas, como por exemplo, avaliar aspectos político- ideológicos que estão atrelados a sua prática em diferentes contextos sociais;
- 🌐 Vivenciar atividades coletivas com o intuito de colaborar para o alcance dos objetivos comuns, entendendo os limites e as possibilidades inerentes a cada indivíduo, desenvolvendo, assim, o espírito democrático e o diálogo harmônico entre as diferenças;
- 🌐 Desenvolver a autonomia necessária para a elaboração de práticas corporais, bem como ser capaz de discutir e modificar regras de maneira a adaptá-las a diferentes contextos e a necessidades pessoais e coletivas;
- 🌐 Articular o conhecimento vivenciado nas diferentes disciplinas de modo a solucionar questões relacionadas à vivência cotidiana de suas práticas corporais;
- 🌐 Desenvolver valores éticos e apreciar os sentidos estéticos inerentes ao movimento humano.
- 🌐 Analisar criticamente a veiculação da imagem do corpo e do movimento nos meios de comunicação e divulgação.

Consideramos que os temas a serem discutidos, refletidos e vivenciados pelos alunos permitirão que estes possam compreender, entre outros aspectos, o contexto da Educação Física Escolar não apenas pelo viés do esporte de rendimento, mas sim como uma prática pedagógica que pode favorecer a compreensão da importância do envolvimento ativo, crítico e reflexivo nas diferentes expressões da cultura corporal.

3. CONTEÚDOS PROPOSTOS

✓ Núcleo Estruturante

1º Ano

1. A CULTURA DE MOVIMENTO.

- 1.1 Conceitos e definições do movimento humano.
- 1.2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio.

2. O JOGO.

- 2.1. Conceitos
- 2.2 Tipos e aplicações.
- 2.3 Criações e ressignificação dos jogos.
- 2.4 Brinquedos e brincadeiras populares.

3. A GINÁSTICA

- 3.1 Origem e evolução do exercício físico.
- 3.2 Conceito e tipos de exercícios físicos.
- 3.3 Exercícios físicos e saúde.
- 3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.

2º Ano

1. O ESPORTE:

- 1.1 Histórico e Evolução do esporte.
- 1.2 Tipos de esportes.
- 1.3 Fundamentos Técnicos e Táticos.
- 1.4 O esporte e a mídia.
- 1.5 Os investimentos e a tecnologia no esporte.
- 1.6 O doping no esporte.
- 1.7 O uso político e econômico do esporte.
- 1.8 O trabalho no esporte.

2. AS LUTAS.

- 2.1 Aspectos históricos e socioculturais das lutas.
- 2.2 Movimentos básicos.
- 2.3 Sentidos e significados filosóficos das lutas.

3. AS DANÇAS.

- 3.1 História das danças.
- 3.2 Tipos de dança.
- 3.3 Manifestações culturais da Dança.
- 3.4 Dança e consciência corporal.

✓ **NÚCLEO ARTICULADOR**

3º Ano/4º Ano

1. QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE E TRABALHO

- 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
- 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.
- 1.3. Ginástica laboral.

2. PRÁTICAS CORPORAIS E LAZER

- 2.1. Práticas corporais regulares e seus benefícios para a saúde.
- 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. PROGRAMA DE ATIVIDADE FÍSICA E AUTONOMIA

- 3.1. Conceitos e tipos de ginástica.
- 3.2. Esporte participação.

4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No que tange ao processo avaliativo, compreende-se que avaliar é um processo contínuo, no qual a apreensão e a fixação da aprendizagem ocorrerão, entre outros aspectos, pelo processo de auto-avaliação sobre as atitudes durante todo o processo do aprender. Nesse sentido, para o registro do processo avaliativo, consideraremos os seguintes critérios:

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;

- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas, com destaque especial para questões referentes à auto-crítica e ao processo de aprendizagem.

Face ao exposto, cabe ressaltar que a Educação Física no IFRN, tem como pressuposto a idéia de que a intervenção pedagógica possa, efetivamente, atender a todos os alunos, considerando o processo de formação integral em consonância com a função social da instituição.

5. REFERÊNCIAS

1. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Casa Civil da Presidência da República. 1996. Brasília; DF.
2. BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEEB, 2000.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**. Brasília, 2002.
4. BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.
5. BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
6. BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. CNE/SE/CEB; Brasília. 2012.
7. BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Brasília; 2007.
8. BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
9. BETTI, Mauro e ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.
10. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
11. DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.
12. DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição de Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
13. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
14. GOELNER, Silvana Vildore. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
15. HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro técnico, 1986.

16. **Educação Física Aberta à experiência: uma concepção didática em questão.** Reiner Hildebrandt-Stramann (organizador); Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.
17. IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.** Capítulo 02 – Princípios e Referenciais. 2010.
18. KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7ªed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
19. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
20. MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental;** Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.
21. PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
22. PHILIPPE-E. Souchard. **Ginástica postural global.** 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.
23. POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginástica Laboral: teoria e pratica –** Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
24. TAFFAREL, Celi Neilza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ANEXO I

PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES”

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES” 1º ANODisciplin **Educação Física**

Carga-

60h (80h/a)

Introduzir o educando no processo de aquisição do conhecimento sistematizado da cultura corporal de movimento. Desenvolver reflexões, pesquisas e vivencias acerca da relação corpo, natureza e cultura como princípios didáticos pedagógicos para a apropriação do conhecimento produzido pela cultura social e científica.

Objetivos**Geral**

Construir o conhecimento crítico-reflexivo acerca das práticas corporais assegurando a participação irrestrita dos educandos em todas as vivencias pertinentes à cultura de movimento.

Específicos

Diagnosticar e contextualizar as praticas corporais vivenciadas no ensino fundamental (1º ao 9º ano). Identificar, compreender e vivenciar de forma critica e criativa os diferentes tipos de jogos e suas aplicações. Identificar, compreender e vivenciar as formas de exercícios ginásticos e suas aplicações.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Cultura de movimento.
 - 1.1 Conceitos e definições do movimento humano.
 - 1.2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio.
2. Jogo

- 2.1 Conceitos
 - 2.2 Tipos e aplicações.
 - 2.3 Criações e ressignificação dos jogos.
 - 2.4 Brinquedos e brincadeiras populares
3. Ginástica
- 3.1 Origem e evolução da ginástica.
 - 3.2 Conceito e tipos da ginástica.
 - 3.3 Exercícios físicos e saúde.
 - 3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.

Procedimentos Metodológicos

- Aulas dialogadas.
- Aulas expositivas.
- Vivências corporais.
- Aulas de campo.
- Oficinas pedagógicas.
- Leitura e reflexão sobre textos.
- Palestras.
- Seminários.
- Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Projetor de slides
- Textos, Dvd, Cd, livros, revistas
- Bolas diversas
- Cordas, bastões, arcos, colchonetes, halteres.
- Material de sucata.
- Sala de ginástica.
- Piscina
- Quadra.
- Campo.
- Pátio.
- Praças.

Avaliação

- Frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- A elaboração de relatórios e produção textual;
- A apresentação de seminários;
- Avaliação escrita;
- A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

1. BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.
2. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica.** Ed. Ícone, 2007

3. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do Jogo**. Ed. Ícone 2007
4. HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro técnico, 1986.
5. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES” 2º ANO

Disciplin **Educação Física**

Carga-

60h (80h/a)

Promover o conhecimento e a vivencia da pratica dos esportes considerando sua historia, princípios, objetivos, metodologia de ensino, elementos técnicos, aspectos táticos, condicionamento fisiológico, conceitos psicológicos, sentido de coletividade, relações sociais, culturais e econômicas como fenômenos inerentes ao esporte na contemporaneidade e suas implicações com o conceito de esporte educação no contexto da formação escolar.

Objetivos

Geral

Desenvolver o conhecimento crítico-reflexivo acerca das práticas corporais esportiva assegurando a participação irrestrita dos educandos em todas as vivencias pertinentes a cultura de movimento.

Específicos

- Analisar o contexto histórico dos esportes compreendendo as suas transformações no decorrer do tempo.
- Discutir aspectos técnicos e táticos dos esportes.
- Vivenciar as práticas esportivas individuais e coletivas.
- Analisar o contexto histórico das lutas compreendendo as suas transformações no decorrer do tempo.
- Vivenciar diferentes tipos de lutas.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. O Esporte:
 - 1.1. Histórico e evolução do esporte.
 - 1.2. Tipos de esportes.
 - 1.3. Fundamentos técnicos e táticos.
 - 1.4. O esporte e a mídia.
 - 1.5. Os investimentos e a tecnologia no esporte.
 - 1.6. O doping no esporte.
 - 1.7. O uso político e econômico do esporte.
 - 1.8. O trabalho no esporte.
2. As Lutas.
 - 2.1. Aspectos históricos e socioculturais das lutas.

- 2.2. Movimentos básicos.
- 2.3. Sentidos e significados filosóficos.

3. As Danças

- 3.1 Histórias das danças.
- 3.2 Tipos de dança.
- 3.3 Manifestações culturais da Dança.
- 3.4 Dança e consciência corporal.

Procedimentos Metodológicos

- Aulas dialogadas.
- Aulas expositivas.
- Vivências corporais.
- Aulas de campo.
- Oficinas pedagógicas.
- Leitura e reflexão sobre textos.

- Palestras.
- Seminários.
- Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Data show
- Textos, dvd, cd, livros, revistas.
- Bolas diversas
- Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
- Sala de ginástica.
- Piscina
- Quadra.
- Campo.
- Pátio.
- Praças.

Avaliação

- A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- A elaboração de relatórios e produção textual;
- A apresentação de seminários;
- Avaliação escrita;
- A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

1. BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
2. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do Esporte**. Ed. Ícone 2007
3. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
4. DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição de Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
5. GOELNER, Silvana Vildore. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

6. KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7ªed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

7. PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS REGULARES 3º/4º ANO

Disciplina: **Qualidade de Vida e Trabalho** Carga- **30h (40h/a)**

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida. Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECIFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho. Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.

Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho
 - 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
 - 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.
2. Atividade Física e lazer
 - 2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.
 - 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.
3. Programa de Atividade Física
 - 3.1. Conceitos e tipos de Ginástica.
 - 3.2. Esporte participação e de lazer.
 - 3.3. Ginástica laboral

Procedimentos Metodológicos

- Aulas dialogadas.
- Aulas expositivas.
- Vivências corporais.
- Aulas de campo.
- Oficinas pedagógicas.
- Leitura e reflexão sobre textos.
- Palestras.
- Seminários.
- Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.

- Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Projetor de slides
 - Textos, dvd, cd, livros, revistas
-
- Bolas diversas
 - Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
 - Sala de ginástica.
 - Piscina
 - Quadra.
 - Campo.
 - Pátio.
 - Praças.

Avaliação

- A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- A elaboração de relatórios e produção textual;
- A apresentação de seminários;
- Avaliação escrita;
- A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

1. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007
2. DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.
3. PHILIPPE-E.Souchard. **Ginastica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.
4. POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e pratica** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
5. VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

ANEXO II
PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA
MODALIDADE EJA

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA – 4º A 7º SEMESTRE		
Disciplina:	Qualidade de Vida e Trabalho	Carga Horária:
		30h (40h/a)

EMENTA

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida.

Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

PROGRAMA

Objetivos

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECÍFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho. Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.

Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho
 - 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
 - 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.
 - 1.3. Ginástica laboral
2. Práticas corporais e de lazer
 - 2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.
 - 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.
3. Programa de Atividade Física e autonomia
 - 3.1. Conceitos e tipos de Ginástica.
 - 3.2. Esporte participação e de lazer.

Procedimentos Metodológicos

- Aulas dialogadas.
- Aulas expositivas.
- Vivências corporais.
- Aulas de campo.

- Oficinas pedagógicas.

- Leitura e reflexão sobre textos.
- Palestras.
- Seminários.
- Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte.
- Discussão de notícias e reportagens jornalísticas.
- Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Data show
- Textos, Dvd, Cd, livros, revistas.
- Bolas diversas
- Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
- Sala de ginástica.
- Piscina
- Quadra.
- Campo.
- Pátio.
- Praças.

Avaliação

- A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- A elaboração de relatórios e produção textual;
- A apresentação de seminários;
- Avaliação escrita;
- A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

1. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007
2. DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.
3. PHILIPPE-E.Souchard. **Ginastica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.
4. POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e pratica** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
5. VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

ANEXO III
PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES

CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES – 3/4 SEMESTRE			
Disciplina	Qualidade de Vida e Trabalho	Carga-Horária:	30h (40h/a)

Possibilitar o estudo e a vivencia da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das praticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida. Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

PROGRAMA

Objetivos

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECÍFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho.

Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.

Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho
 - 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
 - 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.
2. Atividade Física e lazer
 - 2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.
 - 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.
3. Programa de Atividade Física
 - 3.1. Conceito e tipos de Ginástica.
 - 3.2. Esporte participação e de lazer.
 - 3.3. Ginástica laboral

Procedimentos Metodológicos

- Aulas dialogadas.
- Aulas expositivas.
- Vivencias corporais.
- Aulas de campo.
- Oficinas pedagógicas.
- Leitura e reflexão sobre textos.
- Palestras.
- Seminários.
- Apreciação critica de vídeos, musicas, obras de arte.
- Discussão de noticias e reportagens jornalísticas.
- Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Data show
- Textos, dvd, cd, livros, revistas.
- Bolas diversas
- Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres.
- Sala de ginástica.
- Piscina
- Quadra.
- Campo.
- Pátio.
- Praças.

Avaliação

- A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- A elaboração de relatórios e produção textual;
- A apresentação de seminários;
- Avaliação escrita;
- A auto avaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Bibliografia Básica

1. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do esporte**. Ed. Ícone, 2007
2. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007
3. DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.
4. PHILIPPE-E.Souchard. **Ginastica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.
5. POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e pratica** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
6. VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007

ANEXO IV

PROGRAMA DE SEMINÁRIO PARA CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS, INTEGRADOS EJA E SUBSEQUENTES (cursos de 1.200 horas com a disciplina não contemplada no núcleo articulador)

Curso:	Técnico em XXX
Seminário Curricular:	Seminário de Qualidade de Vida e Trabalho para cursos técnicos Integrados, Integrados EJA e Subsequentes (Cursos de 1.200 horas)

Objetivos

Temas:

- Qualidade de vida, saúde e trabalho
- Práticas corporais e lazer
- Programa de atividade física e desenvolvimento da autonomia

GERAL

- Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, possibilitando a utilização qualitativa do tempo livre e do lazer na vida cotidiana.

ESPECÍFICOS

- Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho.
- Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.
- Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Procedimento Metodológicos

- Palestras sobre temas atuais que estejam interligados com a área da Educação Física e que sejam de interesse dos alunos com a devida orientação docente;
- Exibição e discussão crítica de filmes que abordem temas sobre os conteúdos específicos da cultura corporal;
- Debate de notícias e reportagens jornalísticas das agências de divulgação no país e em nossa região, relacionadas com as temáticas estudadas.
- Realização de práticas corporais significativas nas quais o aluno compreenda o seu fazer como elemento de integração entre a teoria e a prática.

Recursos Didáticos

- Projetor de slides
- Textos, Dvd, Cd, livros, revistas
- Bolas diversas
- Cordas, bastões, arcos, colchonetes, halteres.
- Material de sucata.

Avaliação

- A frequência e a participação dos alunos nas atividades propostas;
- O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- A elaboração de relatórios e produção textual;
- Avaliação escrita; e
- A autoavaliação da participação nas atividades desenvolvidas.

Referências

1. BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007
2. DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde**. Rio de Janeiro, Shape, 2005.
3. PHILIPPE-E.Souchard. **Ginástica postural global**. 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.
4. POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginástica Laboral: teoria e pratica** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
5. VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

Apêndices

Apêndice 1. Guião da entrevista

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um estudo com professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

OBJETIVO GERAL: Analisar as perspectivas dos professores de Educação Física, do IFRN, sobre o significado e a importância da Formação Continuada no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do conhecimento e das competências de concretização das orientações e atividades propostas no “Programa de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio” (PTDEM), da disciplina Educação Física.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	TIPO DE QUESTÕES
1. Identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN	– Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN e as suas relações com a Proposta Institucional de Educação física	Se tivesse possibilidade, o que alteraria nas suas práticas pedagógicas?
		-Em sua opinião, qual a contribuição da PTDEM para a melhoria da qualidade do ensino de Educação Física no IFRN?
		Aponte resultados na sua pratica docente.
2. Identificar as dificuldades dos professores em desenvolver as ações propostas no PTDEM		-Você encontra alguma dificuldade no desenvolvimento das ações propostas na PTDEM? Quais?
3. Analisar as percepções dos professores sobre o significado e a importância da Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional.	– Percepções sobre a Formação Continuada e necessidades prioritárias de formação em Educação Física.	- Dê sua percepção sobre os cursos de formação continuada. Você acredita que eles realmente podem contribuir para a melhoria da prática docente?
		- Poderia sugerir algum tipo de F. C. que você considera prioritária para seu desenvolvimento profissional?
		- Acha que a Formação Continuada é de responsabilidade individual ou deve ser pensada e estruturada pela instituição em face do seu projeto pedagógico?
4. Identificar se existem necessidades de Formação Continuada dos professores de Educação Física e em que áreas de intervenção prioritária se manifestam essas necessidades.		

Apêndice 2. Categorias e subcategorias da entrevista

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A – Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM	A1 – Alterações na Prática
	A2 – Contribuição PTDEM
	A3 – Dificuldades PTDEM
B – Formação Continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional	B1 – Percepções
	B2 – Prioridades
	B3 – Responsabilidades

Apêndice 3. Guião do questionário

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um estudo com professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

OBJETIVO GERAL: Analisar as perspectivas dos professores de Educação Física, do IFRN, sobre o significado e a importância da Formação Continuada no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do conhecimento e das competências de concretização das orientações e atividades propostas no “Programa de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio” (PTDEM), da disciplina Educação Física.

CATEGORIAS	OBJETIVOS	TIPO DE QUESTÕES
– Perfil pessoal e profissional.	1. Recolher dados de identificação dos professores de Educação Física do IFRN.	– Questões que permitam recolher informações pessoais e profissionais.
– Formação Inicial e sua relação com a PTDEM.	2. Analisar a importância da formação inicial para o desenvolvimento das ações pedagógicas nos diferentes contextos profissionais.	- Recolha das percepções sobre a qualidade da formação inicial e de sua importância para os professores de Educação Física. - Ponderação ao nível de adequação da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos professores. - Aspectos da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos professores.
– Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN e a PTDEM.	3. Identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFRN. 4. Conhecer a contextualização e fundamentação das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, tendo em conta a Proposta de Trabalho sugerida pela instituição. 5. Identificar as dificuldades dos professores em desenvolver as ações propostas no PTDEM.	- Conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos professores relacionadas com o desenvolvimento das ações propostas no PTDEM.
– Percepções sobre a Formação Continuada e necessidades prioritárias de formação em Educação Física.	6. Identificar os conhecimentos dos professores sobre a Formação Continuada. 7. Analisar as percepções dos professores sobre o significado e a importância da Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional. 8. Identificar se existem necessidades de Formação Continuada dos professores de Educação Física e em que áreas de intervenção prioritária se manifestam essas necessidades.	- Referentes aos conhecimentos, importância e necessidades dos professores de Educação Física sobre Formação Continuada.

Apêndice 4. Matriz da categorização do questionário

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	QUA	
Perfil pessoal e profissional	Informações sobre os professores e suas percepções referentes a qualidade e importância da formação inicial	Não atendeu as expectativas	11	
		Atendeu em parte	20	
		Atendeu completamente	08	
Formação inicial e sua relação com a PTDEM	Formação inicial X PTDEM	Formação Adequada p/ PTDEM	18	
		Formação Inadequada p/ PTDEM	05	
		Adequada em parte p/ PTDEM	16	
Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM	Vivência como professor no IFRN.	Transmitindo e produzindo movimento e cultura corporal	22	
		Vai além dos aspectos físicos e busca desenvolver cidadania e solidariedade	10	
		Trabalha em consonância com a PTDEM, mas sente-se discriminado por outros professores.	05	
		Trabalha de maneira independente	02	
	Avaliação PTDEM.	Bom, sugestões contemplam as abordagens da E. F. atual	Bom, sugestões contemplam as abordagens da E. F. atual	11
			Bom, com sugestões atuais, mas precisa ser revista.	10
			Razoável, deveria proporcionar mais experiências práticas e da cultura corporal, precisa ser ajustada.	13
			Fraca, faltou mais discussão para elaboração.	02
			Desconheço a proposta	03
	Objetivos são atingidos através da PTDEM	Os objetivos são alcançados	Os objetivos são alcançados	19
			Não consigo desenvolver a proposta	03
			Os objetivos não são totalmente atingidos	17
	Fatores que interferem no desenvolvimento da PTDEM	Desinteresse e dificuldades dos alunos	Desinteresse e dificuldades dos alunos	16
			Problemas com carga horária, material e instalações.	18
			Desvalorização da disciplina e não cumprimento da PTDEM	02
			Sem problemas	03
	Aulas articuladas com a PTDEM	Sim, existe articulação.	Sim, existe articulação.	27
			Não, desconhece a proposta.	03
			Em parte, não articula completamente.	09
	Formação continuada	Entendimento sobre formação continuada	Continua atualização do professor	39
Necessidade de formação continuada		Necessidade de formação contínua e específica da disciplina	39	
Direitos e deveres em processos de formação continuada		Todos os professores têm direitos e deveres à formação continuada.	39	
Relevância da formação continuada		Propicia novas experiências	CT	
		Propicia mais trabalhos aos professores	C	
		Facilita a adaptação dos novos professores	CT/	
		Obriga professor participar de competições	DT	
		Motiva os professores	CT	
Propicia trabalho colaborativo	CT			
Estimula competição entre professores	DT			

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	QUA
		Permite trabalhar várias áreas da PTDEM	CT
		Promove igualdade de competência entre professores	CT
	Relevância de formação continuada para o desenvolvimento profissional	Essencial	1°
		Importante	2°
		Dispensável	4°
		Desnecessária	5°
		Obrigatória	3°
	Necessidade de formação continuada	Necessidade de formação científica	1°
		Necessidade de formação didático-pedagógica	2°
		Necessidade de formação nos desportos individuais	5°
		Necessidade de formação nos desportos coletivos	4°
		Necessidade de formação cultural, escolar e social.	3°
		Outras necessidades	
	Importância de formação continuada	Apoio a projetos	2°
		Ampliação de conhecimentos	3°
		Melhoria das ações pedagógicas	1°
		Proporciona progressões funcionais	X
		Conhecimento das inovações tecnológicas	X
		Troca de experiências com colegas	4°
		Atualização de competências anteriores	5°
Aquisição de conhecimentos sobre conteúdos da PTDEM		X	

Apêndice 5. Categorias e subcategorias do questionário

I – PROFESSORES INVESTIGADOS DE 17 CAMPI DO IFRN

- 1- CAMPUS CENTRAL
- 2- CIDADE ALTA
- 3- PARNAMIRIM
- 4- MACAU
- 5- ZONA NORTE
- 6- APODI
- 7- CAICÓ
- 8- SANTA CRUZ
- 9- SÃO GONÇALO DO AMARANTE
- 10- MOSSORÓ
- 11- NOVA CRUZ
- 12- CURRAIS NOVOS
- 13- JOÃO CÂMARA
- 14- PAU DOS FERROS
- 15- IPANGUAÇU
- 16- SÃO PAULO DO POTENGI
- 17- CANGUARETAMA

II – Total de professores investigados: 39

III – CATEGORIAS:

- 1- Formação inicial e sua relação com a PTDEM – Questões 7, 8 e 9.
- 2- Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM- Questões 10, 11, 12, 13 e 14.
- 3- Formação continuada: percepções e necessidades - Questões 15, 16 e 17.

Apêndice 5.1 – Categoria 1- Formação inicial e sua relação com a PTDEM

Questões 7, 8, 9

Questão 7

SUBCATEGORIA: A – Classificação da formação inicial

INDICADORES:

A1- Não atendeu minhas expectativas

A2- Atendeu minhas expectativas em parte

A3- Atendeu completamente minhas expectativas

A1- Não atendeu minhas expectativas

QUANT.	PROFESSOR	UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q7CMU]	Grade curricular deficiente e conteúdos ultrapassados
02	[Q9CAI]	Insatisfatória relacionada a pesquisa
03	[Q10CNZ]	Professores desatualizados, sem laboratórios e currículo ultrapassado.
04	[Q14CSS]	Faltou aprofundar os conteúdos essenciais da E. F.
05	[Q19CCL]	Aprendizado pouco foi utilizado nas aulas, o aprendizado foi na prática, na escola.
06	[Q20CCL]	Formei sem noção da prática pedagógica, sem estágio.
07	[Q22CCL]	Quando comecei na docência, percebi que não estava preparado para dar aulas. Muitos conteúdos que eram exigidos na escola eu desconhecia
08	[Q29CRR]	Deixou muito a desejar, meu aprendizado ocorreu muito mais por estímulo próprio.
09	[Q34CPI]	Na época da minha graduação a grade curricular do curso de educação física era muito tecnicista.
10	[Q38CFS]	Não atendeu minhas expectativas com relação à educação física escolar
11	[Q40CCL]	Não atendeu minhas expectativas. Esperava aprendizado mais focado para a educação física escolar e não para o esporte competitivo

A2- Atendeu minhas expectativas em parte

QUANT.	PROFESSOR	UNIDADES DE REGISTRO
12	[Q4CAA]	Conteúdos pertinentes com a prática profissional
13	[Q5CCL]	Supriu as necessidades da área educacional
14	[Q6CPM]	Disciplinas voltadas para emancipação sócio-política e crítica
15	[Q8CNE]	Satisfatória, mas não suficiente, pois o conhecimento é um processo dinâmico, requerendo uma formação dinâmica.
16	[Q11CCZ]	Possibilitou aprofundamento necessário à profissão
17	[Q12CNE]	Atendeu aos pressupostos teóricos metodológicos de E. F.
18	[Q15CPM]	Apesar das greves pude aprender muito.
19	[Q16CCL]	Os conhecimentos foram significativos, apesar das lacunas.
20	[Q17CCL]	Obtive conhecimentos iniciais necessários
21	[Q18CCL]	Algumas disciplinas não atenderam às expectativas em relação aos conteúdos e metodologia, porém, supriram em outros aspectos essenciais para minha formação.
22	[Q23CAI]	Apesar de algumas limitações, os professores contribuíram positivamente para minha formação.
23	[Q25CCO]	Oportunizou suporte formativo pertinente aos espaços de formação escolar, possuindo limitações no que concerne às estruturas físicas e funcionais.
24	[Q26CCZ]	No geral foi satisfatório
25	[Q28CRR]	Enfatizei em minha formação um currículo característico da Licenciatura conforme as diretrizes, dedicando-me a leituras e participações em pesquisas no âmbito da Educação Física escolar.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
26	[Q30CCA]	Satisfatória, porém o currículo não dava conta da formação do bacharelado e licenciatura, como era proposto.
27	[Q32CIU]	Sempre busquei extrair bons conhecimentos e atitudes para que pudesse conquistar uma boa formação
28	[Q33CCO]	Consegui buscar no curso de Educação Física da UFRN uma formação satisfatória complementada por cursos e oficinas de extensão e pesquisa.
29	[Q35CRR]	A formação inicial nos permite ter uma noção dos caminhos a seguir na ação pedagógica. Durante essa etapa, fez-se necessária uma reflexão das metodologias utilizadas na educação física escolar.
30	[Q36CCG]	Atendeu as expectativas
31	[Q39CCA]	Foram anos de muitos aprendizados adequados para minha formação

A3- Atendeu completamente minhas expectativas

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
32	[Q2CCL]	Atendeu as expectativas
33	[Q3CCL]	Formação dentro das expectativas
34	[Q13CAE]	Complementou, aprofundou e ampliou os saberes da E. F.
35	[Q21CCL]	Foi essencial para adquirir conhecimentos pertinentes a profissão
36	[Q24CCL]	Nosso estado tem potencial nos cursos de graduação em educação física.
37	[Q27CNZ]	Possibilitou melhor compreensão da atuação profissional, aprofundamento da pesquisa, leitura, conhecimento da intervenção prática e no ser professor reflexivo e pesquisador.
38	[Q31CFS]	Desde que participava das aulas de Educação Física no Ensino Básico que tinha o sentimento de me tornar professora de Educação Física.
39	[Q37CCL]	Proporcionou informações necessárias para a vida profissional.

Questão 8

SUBCATEGORIA B – Adequações da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos professores.

INDICADORES:

B1 - Formação inicial proporcionou qualificação para desenvolver a proposta.

B2 - Conteúdos da proposta não foram contemplados em minha formação inicial.

B3 - Houve uma significativa lacuna em minha formação inicial com relação a alguns conteúdos sugeridos na proposta.

B1 - Formação inicial proporcionou qualificação para desenvolver a proposta

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q3CCL]	Sou formado em licenciatura plena e habilitado para desenvolver a proposta.
02	[Q4CAA]	Os referenciais teóricos adotados em minha formação inicial condiziam com a proposta apresentada.
03	[Q5CCL]	A grade curricular que cursei contemplou os conteúdos propostos na PTDEM, bem como as metodologias e processos avaliativos.
04	[Q6CPM]	Vivíamos em regime da ditadura militar e a formação inicial questionava esse regime e a sua relação com a E. F.. Mas hoje posso desenvolver a PTDEM.
05	[Q9CAI]	Devido à massificação de conteúdos e experiências a nível escolar que foi ofertada na formação inicial.
06	[Q12CNE]	Foi adequada para desenvolver a proposta, que está fundamentada na teoria crítica a qual se contextualiza com a transformação teórica da E. F.
07	[Q18CCL]	Conseguo desenvolver a proposta por conta que quando entrei na universidade já estava trabalhando na área, foi um aprendizado associado entre teoria e prática.
08	[Q21CCL]	Desenvolvo a proposta adequadamente.
09	[Q23CAI]	Todas as abordagens e conteúdos tratados no PTDEM de certa forma foram trabalhados em

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
		minha formação.
10	[Q24CCL]	Minha formação inicial proporcionou qualificação para desenvolver a proposta, porém falta mais investimento em materiais e equipamentos para desenvolver a proposta.
11	[Q25CCO]	A formação inicial centrou-se no ensino e este perspectivado para alunos inseridos em contexto cultural e histórico, e desse modo dialoga com a proposta citada e com os saberes da educação física.
12	[Q26CCZ]	Suficiente, mas temos sempre que buscar novas leituras, vídeos, textos e temáticas para ampliarmos as discussões.
13	[Q27CNZ]	Há uma real aproximação entre o estudado/pesquisado na formação inicial e a PTDEM.
14	[Q28CRR]	Em minha formação inicial foram sistematizados os conteúdos da Educação Física escolar, e abordando os conteúdos curriculares no ensino médio no IFRN, percebemos a possibilidade de incentiva-los, ampliar e aprofundar os conhecimentos e aproveitamos nossas experiências em projetos de extensão.
15	[Q30CCA]	Embora a formação, em geral, não tenha sido ideal para a licenciatura no ensino formal, algumas disciplinas abordaram as propostas contidas no PTDEM.
16	[Q31CFS]	Foi suficiente em parte, mais tive que fazer vários cursos na área, pois o conhecimento da graduação não contempla todas as diversidades existentes no ensino, mesmo porque o dia a dia de sala de aula nos remete a busca por novos conhecimentos.
17	[Q33CCO]	Os conteúdos fazem parte do PCN de Educação Física para o ensino médio e são de fácil acesso, cabendo ao professor estratégias para adaptação e motivação para os conteúdos em suas aulas.
18	[Q38CFS]	Minha formação me capacitou para desenvolver a proposta plenamente.

B2 - Conteúdos da proposta não foram contemplados em minha formação inicial.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
19	[Q14CSS]	Em minha formação inicial não houve aprofundamento nas disciplinas e nem a ligação teoria e prática.
20	[Q17CCL]	Muitos conteúdos da proposta não foram contemplados em minha formação inicial.
21	[Q19CCL]	Muitos conteúdos da PTDEM não foram contemplados há muitos anos atrás em minha formação inicial.
22	[Q20CCL]	A proposta elaborada não foi divulgada entre os professores.
23	[Q29CRR]	Porém, tenho conseguido através de formação auto didática.

B3 - Houve uma significativa lacuna em minha formação inicial com relação a alguns conteúdos sugeridos na proposta

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
24	[Q2CCL]	Em função do currículo por mim particularmente estudado posso desenvolver a PTDEM, ou seja, na minha formação não dependi exclusivamente dos conteúdos propostos.
25	[Q7CMU]	Devido minha formação inicial deficiente.
26	[Q8CNE]	A formação inicial em E. F. deveriam focar mais nas disciplinas da E. F. escolar, o que ajudaria o professor a desenvolver esse tipo de proposta.
27	[Q10CNZ]	Somente algumas disciplinas e docentes da formação inicial contribuíram para minha formação e bom desenvolvimento da proposta.
28	[Q11CCZ]	Como conhecimento não é cristalizado precisei me atualizar para melhor desenvolvimento da proposta.
29	[Q13CAE]	Compreendi que ao longo de minha formação/atuação que são necessárias atualizações constantes dos saberes curriculares, juntamente com os saberes da experiência.
30	[Q15CPM]	Houve uma significativa lacuna em minha formação inicial com relação a alguns conteúdos sugeridos na proposta.
31	[Q16CCL]	Inicialmente foi insuficiente, mas as lacunas foram preenchidas aos poucos na prática, hoje posso desenvolver a proposta.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
32	[Q22CCL]	Se tivesse que desenvolver a PTDEM logo depois de minha formação inicial, com certeza não estaria preparada. Hoje me sinto mais seguro para desenvolver a proposta.
33	[Q32CIU]	Os estudos na base de pesquisa e também as atualizações e especialização permitiram uma melhor competência para desenvolvê-los melhor.
34	[Q34CPI]	Considero que o currículo implantado ao final da década de 90 ficou mais adequado para a formação integral do profissional de ed. física que trabalhará na escola.
35	[Q35CRR]	A busca para desenvolver os conteúdos curriculares sugeridos na PTDEM requer um olhar voltado para a formação integral, assim, em alguns aspectos ficam lacunas que necessitam de uma busca pós-formação inicial para que possamos atingir os objetivos esperados.
36	[Q36CCG]	Muitos conteúdos sugeridos na proposta não foram contemplados na formação inicial.
37	[Q37CCL]	Pela grade curricular irrelevante na formação inicial.
38	[Q39CCA]	Devido à construção do conhecimento da época está relacionada com a metodologia tecnicista, centrado no professor e nos movimentos motores em si.
39	[Q40CCL]	Ao concluir minha formação inicial, não estava preparada para desenvolver a PTDEM em sua plenitude, mas aos poucos fui me atualizando.

Questão 9**SUBCATEGORIA C – Pontos positivos e negativos da formação inicial**

C1 – Positivos mais citados: Titulação, Professores capacitados, Conhecimento das teorias essenciais, Grupos de pesquisa, Projetos sociais, Iniciação científica, Participação em congressos e simpósios, Experiência profissional, Troca de conhecimentos, Compreensão do conhecimento em Educação Física, reflexão de diversas concepções da disciplina, Conhecimento das modalidades esportivas e oportunidade de emprego e de formação profissional.

C2 – Negativos mais citados: Currículo desatualizado, Sem incentivo à pesquisa, Professores desatualizados e descomprometidos, Sem orientação específica para Educação Física Escolar, Pouca preparação profissional, Formação tecnicista, Poucos seminários, Sem estágio supervisionado, Total esportivização, Poucos recursos didáticos, Ausência de disciplinas com fundamentação sociológica, histórica e filosófica, Ausência da relação teoria/prática, Pouca relação do ensino com as perspectivas pedagógicas mais críticas, Ausência de disciplinas com fundamentação sociológica, histórica e filosófica.

Apêndice 5.2 – Categoria 2 – Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM

Questões 10, 11, 12, 13 e 14.

Questão 10

SUBCATEGORIA: D – Vivências como professor no IFRN.

INDICADORES:

D1 - Transmitindo e produzindo a cultura corporal e do movimento do homem em seu desenvolvimento integral.

D2 - Além dos aspectos físicos, busco desenvolver a cidadania, a participação e a solidariedade dos alunos.

D3 - Busco desenvolver as aulas em consonância com a ptDEM, mas sinto discriminação de professores de outras disciplinas.

D4 – Trabalha de maneira independente.

D1 - Transmitindo e produzindo a cultura corporal e do movimento do homem em seu desenvolvimento integral.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q2CCL]	Através de aulas práticas e teóricas, utilizando a atividade corporal como instrumento.
02	[Q4CAA]	Com aulas teóricas e práticas, utilizando os conteúdos esportes, jogos, ginástica, conhecimento sobre o corpo refletirem o pensamento e atitudes da vida.
03	[Q5CCL]	De forma harmoniosa, procurando me integrar com os colegas da disciplina do Campus e dos demais campi.
04	[Q6CPM]	Assumindo uma postura ética em consonância com o PPP, integrando nas práticas, a visão da cultura do movimento.
05	[Q7CMU]	Proporcionando ao aluno a oportunidade de expressar gestos, sentimentos e a sua cultura através dos movimentos, manifestados em jogos, esportes, lutas e danças.
06	[Q8CNE]	Proporcionando ao aluno o maior número de atividades corporais, aliado ao discurso que a E. F. é essencial ao desenvolvimento integral.
07	[Q10CNZ]	Abordando os conteúdos, percebendo o discente como sujeito dos processos de ensino e aprendizagem, trabalhando com temas transversais.
08	[Q11CCZ]	Através das práticas, vivencio esse papel como agente de transformação, através da prática pedagógica.
09	[Q12CNE]	Contextualizando com os pressupostos da PTDEM de E. F. como componente curricular
10	[Q14CSS]	Como condutor do conhecimento, transmitindo e produzindo a cultura do corpo e do movimento do homem em seu desenvolvimento integral.
11	[Q15CPM]	Planejando e procurando tornar as aulas atrativas e desenvolvendo ações de pesquisa e extensão
12	[Q16CCL]	Em sintonia com a PTDEM e outros documentos institucionais e vendo o aluno como um sujeito ativo na produção do conhecimento
13	[Q17CCL]	Orientando para a prática da atividade física, visando saúde e qualidade de vida, para prevenção de doenças, do esporte como meio de socialização.
14	[Q23CAI]	Com muito respeito, argumento e defendo a necessidade e importância que a disciplina tem no processo de ensino aprendizagem.
15	[Q27CNZ]	Como professor generalista, pois além das aulas de E. F., ainda ministro a disciplina qualidade de vida e trabalho, sou técnico de algumas modalidades esportivas e coordeno três projetos esportivos.
16	[Q28CRR]	Incentivando e construindo de modo conjunto com os estudantes os conhecimentos da Educação Física no âmbito do ensino médio, e incentivando-os a participarem de projetos de extensão e em práticas esportivas, adquirindo e aprimorando habilidades motoras para melhor desempenho.
17	[Q29CRR]	Sensibilizando os alunos da importância da educação física para a vida deles, seja pelo conhecimento teórico ou por desenvolver habilidades motoras básicas.
18	[Q30CCA]	Com motivação. Classifico o ensino da educação física do IFRN como um dos poucos locais onde é possível realizar um trabalho de qualidade.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
19	[Q31CFS]	Com bastante satisfação. Embora tenhamos vários desafios, temos todos os recursos para conduzirmos nossas aulas contemplando as atividades proposto pelo tripé Ensino, Pesquisa e extensão.
20	[Q32CIU]	Busco conquistar os alunos com o conhecimento da cultura de movimento, permitindo que se encantem, apreciem, reflitam e acima de tudo vivam! O papel requer do professor muito estudo, organização, planejamento, encantamento pelo o que faz, buscando sempre metodologias e estratégia.
21	[Q37CCL]	Como educador e transmissor de conhecimentos
22	[Q38CFS]	Trabalho em consonância com a PTDEM, mesclando teoria e prática.

D2 - Além dos aspectos físicos, busco desenvolver a cidadania, a participação e a solidariedade dos alunos.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
23	[Q9CAI]	Muito além de um mero transmissor de conteúdos, difundindo o conhecimento no contexto da interiorização das práticas e saberes necessários à quebra de paradigmas.
24	[Q13CAE]	Como profissional do conhecimento que devo contribuir para a formação do cidadão crítico, participativo e solidário, dentro de um contexto escolar que prioriza a educação de forma integrada.
25	[Q17CCL]	Além dos aspectos físicos, busco desenvolver a cidadania dos alunos.
26	[Q20CCL]	Como um agente transformador, proporcionando ao aluno a reflexão crítica e que reconheça seu papel na sociedade.
27	[Q26CCZ]	Busco fazer com que os alunos vivenciem a disciplina de forma prazerosa, ampliando discussões sobre diversos assuntos.
28	[Q33CCO]	Trabalho com a inquietação da novidade, da superação, da descoberta e da amizade. Tenho vivido cada momento em intensa troca de saberes e pretendo enriquecer cada vez mais este processo.
29	[Q34CPI]	Mediador de conhecimentos que incentiva os alunos a se autoconhecerem a partir da relação entre corpo e movimento, que mantém um contato muito próximo com a comunidade discente criando um elo de comunicação, de responsabilidade social, propondo uma educação sensível, aberta a novas reflexões implicadas sobre a cultura, a história, a sociedade, a saúde, a educação.
30	[Q35CRR]	Com um papel fundamental de manter os valores que foram sendo perdido ao longo dos tempos na sociedade.
31	[Q36CCG]	Com comprometimento e responsabilidade, buscando sempre aspectos inovadores para a prática de ensino e aprendizagem.
32	[Q39CCA]	Com a expansão da rede, precisamos reformular a nossa identidade, pois precisamos assumir as aulas de educação física e participar da construção das equipes de treinamento.

D3 - Desenvolvo as aulas em consonancia com a PTDEM, mas sinto discriminação de professores de outras disciplinas.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
33	[Q19CCL]	De maneira plena, com alunos participativos, material didático e Instalações adequadas, entretanto sentindo discriminação de alguns professores de outras disciplinas.
34	[Q22CCL]	De modo satisfatório, com alunos participativos, material didático e instalações físicas adequadas. Porém, infelizmente, sinto muita discriminação de colegas das outras disciplinas, que não acreditam na importância de nosso trabalho.
35	[Q24CCL]	Tenho compromisso com a transmissão dos conteúdos sugeridos e orientados pelos PCNs, mas sinto-me desvalorizado como professor de educação física.
36	[Q25CCO]	Sinto uma política de cobranças para as atividades esportivas competitivas, o que reforça a identidade da disciplina atrelada aos esportes e limita a atuação dos professores.
37	[Q40CCL]	Com relação às aulas, de maneira plena, mas sinto discriminação por parte de alguns colegas de outras disciplinas.

D4 – Trabalha de maneira independente

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
38	[Q3CCL]	Cada um trabalha do seu modo, sem troca de experiências das práticas pedagógicas.
39	[Q21CCL]	Faço meu trabalho de maneira independente

Questão 11**SUBCATEGORIA E - Avaliação da PTDEM.****INDICADORES:**

E1a- Proposta com sugestões atualizadas que contempla as abordagens atuais da educação física.

E1b- Proposta com sugestões atualizadas que contempla as abordagens atuais da educação física, porém necessita de revisão constante.

E2- Deveria proporcionar experiências práticas e da cultura corporal, deve ser revista novamente.

E3- Faltaram mais discussões e aprofundamentos na sua elaboração.

E4 - Não conheço a proposta.

E1a - Proposta com sugestões atualizadas que contempla as abordagens atuais da educação física.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q4CAA]	Estimula a participação e emancipação do aluno como sujeito crítico.
02	[Q6CPM]	A proposta assume uma postura ética integrada com os princípios pedagógicos da instituição, que é a formação do técnico cidadão e também constrói uma nova visão da educação física na instituição.
03	[Q10CNZ]	É respaldado pelas pedagogias críticas da E. F.
04	[Q12CNE]	É um avanço da E. F. no IFRN.
05	[Q14CSS]	Por oferecer um norte para as ações do professor, enquanto mediador desses conhecimentos.
06	[Q16CCL]	O documento foi discutido e embasado nos parâmetros curriculares nacionais e em consonância com a função social do IFRN.
07	[Q23CAI]	O documento contempla as abordagens mais aceitáveis neste momento na disciplina.
08	[Q24CCL]	Tem boas propostas vinculadas às atuais produções científicas da área.
09	[Q25CCO]	A proposta reconhece os alunos como seres históricos, sociais e culturais e pensam os conhecimentos da educação física como forma de ajudarem os mesmos a atuarem de forma crítica e autônoma.
10	[Q26CCZ]	Pelo fato de contemplar os conteúdos da educação física, o conhecimento do corpo, fazendo o link do corpo com a saúde e respeitando os PCNS.
11	[Q35CRR]	Mostra os caminhos que o professor deve seguir nas ações pedagógicas.

E1b- Proposta com sugestões atualizadas que contempla as abordagens atuais da educação física, porém necessita de revisão constante.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
12	[Q5CCL]	Mas somos de acordo que sejam reavaliados e verificados pontos negativos e positivos para atender novas necessidades da sociedade e da instituição
13	[Q7CMU]	Documento norteador e unificador, construída coletivamente, porém, é essencial que seja revisada sempre.
14	[Q8CNE]	A proposta busca uma unidade na prática da E. F. no IFRN, embora ainda necessite de uma constante reconfigurada na distribuição dos conteúdos.
15	[Q13CAE]	Vejo como um avanço por sistematizar a prática pedagógica da E. F., mas precisa de ajustes.
16	[Q15CPM]	Serve como parâmetro e dá boas indicações, no entanto, precisa ser avaliado e reconstruído, assim como o PPP.
17	[Q30CCA]	Precisamos explicitar melhor os conteúdos, mas a proposta é boa e coerente.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
18	[Q31CFS]	Precisa de ajustes mais acredito que foi um grande avanço, pois quando cheguei ao IFRN não tínhamos uma proposta formatada, então grande parte dos profissionais que compõe o grupo se empenhou em organizar a proposta existente.
19	[Q32CIU]	É uma sugestão para o ensino... por isso contempla a sua função. Embora devam sempre buscar novas atualizações
20	[Q36CCO]	Adequado para o desenvolvimento das aulas, porém necessita de atualizações.
21	[Q38CPFS]	Entretanto, os conteúdos precisam ser ampliados e especificados.

E2- Deveria proporcionar experiências práticas e da cultura corporal, deve ser revista novamente.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
22	[Q2CCL]	Tive acesso a este documento recentemente, estou me apropriando do mesmo.
23	[Q9CAI]	Acredito que há uma propensão exagerada a uma linha de pensamento em detrimento das outras, saindo do extremo da esportivização para a abstração sobre o corpo.
24	[Q11CCZ]	Necessita de maiores discussões e aprofundamentos
25	[Q18CCL]	Várias propostas foram trabalhadas, mas ainda falta uma integração entre os campi para que a proposta seja trabalhada de maneira unificada.
26	[Q19CCL]	A PTDEM deveria proporcionar bastantes experiências práticas e da cultura corporal, para desenvolver habilidades essenciais e melhorar a qualidade de vida dos alunos.
27	[Q22CCL]	Deveria, nas aulas de Educação Física ter bastantes experiências voltadas para o movimento humano, prática desportiva e desenvolvimento de habilidades corporais, o que ajudaria na sua conscientização que atividade física é essencial para melhor qualidade de vida.
28	[Q27CNZ]	Acho que alguns eixos temáticos deveriam aparecer de forma mais pontual.
29	[Q28CRR]	Restrição de alguns conteúdos para o primeiro ano do ensino médio e outros somente para o segundo ano, não aprofundamos de modo satisfatório. É necessária a existência e abordagem dos conteúdos em ambas as séries.
30	[Q29CRR]	Bastante interessante a proposta, porém poderia haver uma busca pelo conhecimento teórico de uma forma mais específica para que se possa quebrar de uma forma mais concisa a cultura de que as aulas de educação física necessariamente são práticas e nunca teóricas.
31	[Q33CCO]	Contemplamos os alunos com conteúdo de EF escolar nos 1º e 2º anos apenas, sinto uma deficiência inquietante quanto a esta carga horária.
32	[Q34CPI]	Ele se justifica como um norte para os profissionais de Educação Física organizar os seus planejamentos.
33	[A39CCA]	Como uma proposta adequada para o período de sua construção, entretanto como todo processo de ensino aprendizagem, precisa ser avaliado.
34	[Q40CCL]	As aulas deveriam ter como foco principal as atividades práticas

E3- Faltaram mais discussões e aprofundamentos na sua elaboração.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
35	[Q3CCL]	Deveria ser outro programa, que contemple alunos do ensino médio, essa proposta é para o fundamental.
36	[Q20CCL]	Faltou mais aprofundamento para a elaboração da PTDEM

E4 - Não conheço a proposta.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
37	[Q17CCL]	Não conheço a proposta
38	[Q21CCL]	Não conheço a proposta
39	[Q37CCL]	Por ser uma proposta teoricamente nova e sem divulgação

Questão 12

SUBCATEGORIA F - Objetivos da disciplina são atingidos através da PTDEM.

INDICADORES:

F1 - Os objetivos são contemplados através das sugestões da PTDEM.

F2 – Sem condições de desenvolver a proposta.

F3 – Proposta é muito extensa e necessita de aprofundamentos.

F1 - Os objetivos são contemplados através das sugestões da PTDEM.

QUANT.		UNIDADE DE REGISTRO
01	[Q2CCL]	As aulas são planejadas visando algum resultado, que geralmente é atingido.
02	[Q4CAA]	A prática pedagógica reflete os objetivos traçados para o ensino médio
03	[Q5CCL]	Os objetivos estão sendo atendidos através de nossas práticas
04	[Q6CPM]	Permitem vivenciar o ensino e a pesquisa em diferentes contextos e práticas, oriundas da cultura corporal de movimento, das expressões corporais através do esporte, ginástica, jogos, lazer, atividades rítmicas e práticas corporais em contato com a natureza.
05	[Q7CMU]	A proposta é clara e apresenta condição de execução
06	[Q10CNZ]	A proposta permite a apropriação da cultura de movimento e as questões do corpo e sociedade
07	[Q12CNE]	Desenvolve os conteúdos programáticos de forma satisfatória
08	[Q13CAE]	Todos os objetivos devem ser atingidos, de acordo com os conteúdos que forem definidos.
09	[Q15CPM]	Embora o documento seja amplo e não delimite as práticas pedagógicas, é possível atingir os objetivos.
10	[Q16CCL]	Durante os anos de implementação, a proposta vem apresentando e cumprindo os objetivos propostos coletivamente.
11	[Q23CAI]	Sim, de acordo com as abordagens enfatizadas.
12	[Q26CCZ]	Acredito que aulas expositivas, leituras e discussões de texto, seminários, debates, aulas práticas, pesquisas, são formas diversas e sugeridas na proposta.
13	[Q28CRR]	Conforme as perspectivas metodológicas podem-se alcançar os objetivos elencados nos planos de trabalho para os conteúdos sugeridos, cabendo ao professor elencar outros contribuindo para o ensino aprendido.
14	[Q30CCA]	Claramente
15	[Q31CFS]	A proposta contempla os objetivos da disciplina
16	[Q32CIU]	Existe uma clara ligação dos objetivos da disciplina com a proposta institucional
17	[Q33CCO]	Apenas sinto a deficiência quanto ao cronograma para aplicação.
18	[Q35CRR]	A proposta contempla os objetivos que devem ser atingidos
19	[Q36CCG]	Os objetivos são contemplados, mas preciso sempre fazer adequações.

F2 – Sem condições de desenvolver a proposta.

QUANT.		UNIDADE DE REGISTRO
20	[Q18CCL]	Proposta muito extensa para o pouco tempo para desenvolvê-la, os conteúdos são vistos superficialmente.
21	[Q21CCL]	A proposta permanece somente no papel, não é executada.
22	[Q37CCL]	Sinto falta de integração da equipe pedagógica e os professores de E. F. Para tirar dúvidas.

F3 – Proposta é muito extensa e necessita de aprofundamentos.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
23	[Q3CCCL]	Os alunos têm apenas uma visão geral, adquirindo apenas conhecimentos ao invés de aprendido.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
24	[Q8CNE]	Faltam capacitações, reflexões e práticas que nos auxiliem no desenvolvimento de ações dinâmicas e atrativas para os alunos, e que atenda os objetivos da PTDEM.
25	[Q9CAI]	Devido problemas relacionados à regionalidade e às deficiências advindas da formação básica de alunos advindos de escolas sem um bom nível de ensino.
26	[Q11CCZ]	Necessita de maior aprofundamento, principalmente o que se refere aos aspectos filosóficos e sociológicos.
27	[Q14CSS]	Por considerar o a PTDEM como referência e não como ação pronta e acabada.
28	[Q17CCL]	Mesmo sem conhecer a proposta, acredito que alcanço alguns dos objetivos propostos.
29	[Q19CCL]	Dois anos é pouco tempo para desenvolver a proposta na totalidade
30	[Q20CCL]	Por não conhecer bem a proposta, fica impossível desenvolvê-la plenamente.
31	[Q22CCL]	Considero o tempo insuficiente para desenvolver a proposta em sua plenitude.
32	[Q24CCL]	Os alunos são contemplados com bom desenvolvimento da motricidade e diversas opções de atividade físicas, mas necessitam de mais atividades que proporcionem motivação para realizar as atividades.
33	[Q25CCO]	Algumas ações pedagógicas são demandadas a partir do olhar da realidade pedagógica e social na qual estamos inseridos, mesmo buscando diálogo integral com a proposta, nem sempre é possível.
34	[Q27CNZ]	Penso que não é papel do PTDEM preencher completamente as ações pedagógicas do professor, ele deve também refletir sobre suas intervenções.
35	[Q29CRR]	Acho que o conteúdo estimula as aulas tradicionais no âmbito escolar. Seria interessante que os alunos tivessem conhecimentos básicos de fisiologia e anatomia para conhecer melhor seu corpo e o que acontece durante as atividades, e pudessem discernir melhor e de forma clara os efeitos a médio longo prazo os benefícios e a importância do exercício físico regular.
36	[Q34CPI]	Pois as temáticas podem ser ampliadas.
37	[Q38CFS]	Muitas vezes precisamos adaptar as ações pedagógicas, pois cada Campus tem realidade própria e diferenciada dos demais.
38	[Q39CCA]	São muitas sugestões de conteúdos para serem desenvolvidas em pouco tempo
39	[Q40CCL]	Tempo insuficiente para desenvolver a proposta

Questão 13**SUBCATEGORIA G – Fatores que interferem no desenvolvimento da PTDEM****INDICADORES:****G1** – Desinteresse e dificuldades dos alunos.**G2**– Problemas relacionados com carga horária, material e instalações inadequadas.**G3** – Desvalorização da disciplina e não cumprimento da PTDEM.**G4** – Sem problemas.**G1** – Desinteresse e dificuldades dos alunos.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q2CCL]	A rejeição dos alunos em desenvolver algumas atividades, isso se dá pela história de vida deles.
02	[Q6CPM]	Ruptura da prática tradicional da E. F. Com a nova visão que o IFRN abraçou, pois, o aluno traz uma visão ultrapassada.
03	[Q8CNE]	Falta de interesse dos alunos
04	[Q9CAI]	Devido à má formação básica dos alunos
05	[Q13CAE]	Alto número de atividades de outras disciplinas, impossibilitando os alunos de se envolverem com a E. F.
06	[Q14CSS]	Aplicabilidade da teoria na prática e a avaliação dos alunos
07	[Q17CCL]	Desestímulo dos alunos e ausência de responsabilidade com relação à prática da disciplina
08	[Q19CCL]	Desinteresse de alguns alunos, alunos muito comprometidos com outras disciplinas e

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
		discriminação da disciplina e dos professores de E. F. Por parte de professores de outras disciplinas.
09	[Q22CCL]	Desinteresse de alguns alunos, e discriminação de professores de outras disciplinas.
10	[Q23CAI]	Discriminação com a disciplina, o que atrapalhou as práticas pedagógicas, entretanto, procuro modificar essa concepção arcaica.
11	[Q26CCZ]]A falta de experiência anterior ao ingresso no IFRN na disciplina faz com que os alunos não valorizem a educação física.
12	[Q29CRR]	Dificuldades culturais dos alunos a perceberem a educação física como uma disciplina que deve ter aulas teóricas também.
13	[Q34CPI]	Afirmar a importância da disciplina para a comunidade discente, visto que, percebemos uma valorização das disciplinas da área tecnológica em detrimento das outras áreas.
14	[Q36CCG]	Pouca valorização de alguns membros da gestão para a prática da Educação Física.
15	[Q38CFS]	Os alunos chegam com a cultura de que não precisam participar das aulas
16	[Q40CCL]	Desinteresse de alguns alunos, pois os mesmos têm muitos compromissos e a discriminação com a disciplina por parte de alguns professores.

G2– Problemas relacionados com carga horária, material e instalações inadequadas.

QUANT.		UNIDADE DE REGISTRO
17	[Q3CCL]	Duas aulas consecutivas semanalmente e a heterogeneidade das turmas.
18	[Q4CAA]	Espaço físico sem quadras, ginásios ou espaços alternativos para esporte de aventura e salas de jogos.
19	[Q5CCL]	Falta de conhecimento dos trâmites burocráticos e administrativos
20	[Q7CMU]	Falta de material didático.
21	[Q10CNZ]	Não existe um parque esportivo adequado para as oficinas práticas.
22	[Q12CNE]	Considero que a carga horária da disciplina é pequena e insuficiente.
23	[Q18CCL]	Duas aulas consecutivas semanalmente.
24	[Q20CCL]	Falta uma coordenação específica para a disciplina para que os professores sejam orientados e defendidos.
25	[Q24CCL]	Horários inconvenientes para a prática da educação física, falta de apoio para utilização de novas tecnologias e materiais desgastados e ultrapassados.
26	[Q25CCO]	Problemas estruturais, como falta de quadra, fator climático que interfere nas práticas e dificuldades nos conhecimentos dos alunos.
27	[Q27CNZ]	O isolamento, não há diálogo e troca de experiências com outros professores da área, além da estrutura física.
28	[Q28CRR]	Necessita de reformulação na distribuição de conteúdo nas séries de ensino, também dispomos de pouco material e espaços inadequados para realização de algumas vivências.
29	[Q31CFS]	Em algumas turmas há um grande número de alunos e de aulas dificultando ações na área da pesquisa e da extensão.
30	[Q32CIU]	Acho duas aulas pouco tempo para abordar a riqueza de conteúdos que temos.
31	[Q33CCO]	O meu único problema é com relação à aplicação do cronograma.
32	[Q35CRR]	Alguns horários que não permitem utilizar todos os ambientes destinados a prática das atividades da cultura de movimento.
33	[Q37CCL]	Falta acompanhamento da equipe pedagógica, os professores podem fazer o que bem entenderem.
34	[Q39CCA]	Pouco tempo para o desenvolvimento das atividades, mesma metodologia utilizadas em diferentes séries e os conteúdos estão colocados sem a integralidade curricular.

G3 – Desvalorização da disciplina e não cumprimento da PTDEM.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
35	[Q11CCZ]	Desmistificar a real importância e função da E. F. Escolar, devido ao tempo que a E. F. esteve atrelada aos sistemas militarismo, higienista e tecnicista.
36	[Q16CCL]	Falta de uma linha de trabalho em que os professores obedeçam, respeitando o que é proposto na PTDEM.

G4 – Sem problemas.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
37	[Q15CPM]	No momento não percebo problemas.
38	[Q21CCL]	Sem problemas.
39	[Q30CCA]	Poucos problemas, e quando aparecem, são concernentes à organização do próprio Campus.

Questão 14**SUBCATEGORIA H – Articulações das aulas com a PTDEM****INDICADORES:****H1 –** Existe articulação entre as suas aulas e PTDEM.**H2 –** Desconhece a proposta.**H3 –** Desenvolve a proposta com alguns ajustes.**H1 – Existe articulação entre as suas aulas e PTDEM.**

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q4CAA]	Sigo as orientações teóricas e os conteúdos sugeridos na PTDEM
02	[Q5CCL]	Atendo às sugestões da PTDEM, em especial no que concerne às ações metodológicas, os processos avaliativos, os recursos didáticos e os conteúdos propostos.
03	[Q6CPM]	Seguimos a proposta com ênfase no ensino e na pesquisa, consolidando o componente curricular no fenômeno sócio cultural vivido pelo aluno e que se materializa nas vivências da cultura corporal de movimento, dando sentido e significado ao movimento humano.
04	[Q7CMU]	Sigo a proposta nos quatro bimestres
05	[Q8CNE]	Em alguns momentos não consigo fazer essa articulação, mas busco um alinhamento com a PTDEM
06	[Q9CAI]	Seria incoerência não acreditar na proposta
07	[Q10CNZ]	Busco seguir o cronograma dos conteúdos, utilizando as pedagogias críticas no ensino da E. F.
08	[Q12CNE]	Minhas aulas se articulam com a proposta, de forma contextualizada com a transformação teórica da E. F. e a PTDEM.
09	[Q13CAE]	Toda prática pedagógica deve ser de forma articulada
10	[Q14CSS]	Utilizo a proposta como referência
11	[Q15CPM]	Articulo minhas ações com base no PTDEM
12	[Q16CCL]	Os conteúdos estão embasados com a PTDEM
13	[Q19CCL]	Sempre contemplo a proposta, mas sinto dificuldades, pois ela é muito extensa para ser executada no ano letivo.
14	[Q23CAI]	Sigo a linha das abordagens e trabalho os conteúdos propostos de acordo com a série.
15	[Q24CCL]	Na medida do possível estamos desenvolvendo os conteúdos da cultura corporal do movimento, divididos nas unidades: jogos, danças, esporte, lutas e ginásticas.
16	[Q25CCO]	A proposta é o principal suporte para atender as necessidades e objetivos
17	[Q26CCZ]	Busco seguir a proposta, pois acredito que ficou bem estruturada.
18	[Q28CRR]	Seguimos as ementas das propostas de trabalhos, ampliando os objetivos e aprofundando a

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
		abordagem dos conteúdos.
19	[Q29CRR]	Busco contemplar todo o conteúdo e metodologia sugerida.
20	[Q30CCA]	Realizo poucas modificações em relação ao recorte dos conteúdos.
21	[Q31CFS]	Melhor organização no planejamento e sintonia com os demais Campi.
22	[Q32CIU]	Sim, pois quando planejo tento alcançar os objetivos traçados
23	[Q34CPI]	Procuro coadunar com a proposta da disciplina.
24	[Q35CRR]	A proposta está estruturada para o bom desenvolvimento das aulas
25	[Q36CCG]	Procuro seguir a proposta, porém adequando com os interesses dos alunos.
26	[Q38CFS]	Trabalho de acordo com a PTDEM
27	[Q39CCA]	Tento seguir as sugestões da proposta

H2 – Desconhece a proposta.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
28	[Q3CCL]	A E. F. é um fracasso ano após ano e sempre a culpa é colocada na proposta e não em como ela é desempenhada.
29	[Q17CCL]	Desconheço a proposta
30	[Q21CCL]	Não conheço a proposta

H3 - Desenvolve a proposta com alguns ajustes.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
31	[Q2CCL]	As aulas também são de acordo com os interesses dos alunos e da instituição
32	[Q11CCZ]	Busco ampliar trazendo outras formas de vivenciar a cultura corporal de movimento e tratar de temas atuais que afetam a vida de todos como: SUS e envelhecimento humano
33	[Q18CCL]	Cada professor executa seu trabalho de forma independente
34	[Q20CCL]	Como alguns alunos não estão acostumados com a teoria na E. F. sinto um pouco de dificuldade ao ministrar aulas teóricas
35	[Q22CCL]	Os alunos preferem aulas práticas, nas quadras, ao invés de aulas teóricas em sala de aula.
36	[Q27CNZ]	No geral sim, porém faço alguns ajustes na divisão dos eixos temáticos para as séries.
37	[Q33CCO]	Busco também desenvolver, dentro da disciplina, projetos de pesquisa de acordo com a área do curso técnico ao qual a turma pertence.
38	[Q37CCL]	Ao longo dos anos, a prática da educação física sempre priorizou as práticas esportivas.
39	[Q40CCL]	Tenho dificuldade em fazer com que os alunos participem das aulas teóricas, portanto, desenvolvo mais as atividades práticas.

Apêndice 5.3 – Categoria 3 – Formação continuada: percepções e necessidades.

Questão 15

SUBCATEGORIA I – Entendimento sobre formação continuada.

INDICADOR:

I1 - Continua atualização do professor.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q2CCL]	Conhecimento, aprendizado prático e teórico.
02	[Q3CCL]	Orientação ao longo da vida
03	[Q4CAA]	Aprofunda teoria e prática, novos conhecimentos, pesquisa e ensino.
04	[Q5CCL]	Continua atualização do docente
05	[Q6CPM]	Capacitação, novas metodologias e inovações tecnológicas.
06	[Q7CMU]	Aprimoramento da formação inicial
07	[Q8CNE]	Busca constante por novos conhecimentos
08	[Q9CAI]	Novas estratégias de ensino
09	[Q10CNZ]	O conhecimento é provisório
10	[Q11CCZ]	Atualização dos saberes
11	[Q12CNE]	Renovação dos fundamentos científicos, políticos, culturais e teórico-metodológicos.
12	[Q13CAE]	Processo contínuo e permanente de formação profissional
13	[Q14CSS]	Conhecimento contínuo
14	[Q15CPM]	Ações voltadas para melhoria da atuação profissional
15	[Q16CCL]	Novos conhecimentos científico-sociais que permite reflexão da prática profissional
16	[Q17CCL]	Processo educacional ao longo da vida
17	[Q18CCL]	Atualização, reciclagem e avanço permanente nos estudos.
18	[Q19CCL]	Processo essencial ao longo da vida docente
19	[Q20CCL]	Aperfeiçoamento e capacitação continuamente
20	[Q21CCL]	Aprendizagem ao longo da vida.
21	[Q22CCL]	Processo essencial para o desenvolvimento profissional do professor, ao longo da carreira docente.
22	[Q23CAI]	Processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, iniciando após a formação inicial, objetivando melhor qualidade na educação oferecida.
23	[Q24CCL]	É o conhecimento adquirido de maneira formal que está vinculado ao desempenho de suas funções, na área de sua atuação.
24	[Q25CCO]	É uma formação que não se encerra, que se refaz de forma constante. É a forma de pensar os saberes como mutáveis, em suas rupturas, continuidades e ressignificações.
25	[Q26CCZ]	Processo de constante aperfeiçoamento e busca novas discussões, pesquisas e abordagens.
26	[Q27CNZ]	Tempo/espaco para discussão, estudo, reflexão e confrontação de experiências sobre conflitos vividos no trabalho, soluções compartilhadas e pesquisas realizadas.
27	[Q28CRR]	Atualização, reflexão e construção de conhecimentos que a todo instante estão em discussão levantando hipóteses a serem consideradas para nossa atuação profissional.
28	[Q29CRR]	É a busca pelo conhecimento e informações durante toda nossa carreira para que possamos aprender sempre e sistematizar melhor nossos conhecimentos como mediadores.
29	[Q30CCA]	Participação em atividades de capacitação e partilha de conhecimentos e experiências em formato de oficinas, relatos e debates.
30	[Q31CFS]	Aprendizagem ao longo da vida.
31	[Q32CIU]	É a formação em que todo professor deve investir pela característica do seu instrumento de

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
		trabalho que é o conhecimento. Este que é dinâmico, flexível, aberto e inacabado. Sempre necessitando de atualização.
32	[Q33CCO]	A construção de conhecimentos teórico-práticos com sistematização de evolução com o passar de etapas em continuidade com a idade e o amadurecimento intelectual.
33	[Q34CPI]	É a incessante procura de capacitação do profissional comprometido com as suas ações pedagógicas. É o constante movimento de ideias que é necessário pela e para a educação. É a reflexão motivada por profissionais mais experientes e capacitados.
34	[Q35CRR]	A busca constante pela formação é um processo cíclico, contínuo e permanente.
35	[Q36CCG]	Busca permanente pela melhoria da nossa prática pedagógica através do estudo e da vivência dos conhecimentos relativos à área do conhecimento que trabalhamos.
36	[Q37CCL]	É um processo de formação que deve ser dado ao longo da vida profissional
37	[Q38CFS]	Aquisição de conhecimentos necessários e permanente para o profissional desenvolver suas atividades com qualidade
38	[Q39CCA]	O professor precisa ter formação durante toda a vida docente, portanto precisa desconstruir seus conhecimentos e se atualizar com as novas tecnologias e metodologias do ensino-aprendizagem.
39	[Q40CCL]	Processo essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor

Questão 16**SUBCATEGORIA J** – Necessidade de formação continuada.**INDICADOR:**

J1 - Necessidade de formação contínua e específica.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q2CCCL]	Educador necessita de constante aprendizado
02	[Q3CCCL]	O conhecimento é dinâmico
03	[Q4CAA]	Professor precisa se articular para desenvolver a prática pedagógica
04	[Q5CCCL]	Falta formação nessa área curricular
05	[Q6CPM]	Falta mestrado, doutorado e intercâmbio com outros países.
06	[Q7CMU]	Falta aperfeiçoamento e troca de experiências
07	[Q8CNE]	Necessitamos de novos processos de aprendizagem
08	[Q9CAI]	Necessidade de F. C. específica para todas as disciplinas, inclusive E. F.
09	[Q10CNZ]	Necessita de conhecimento constante
10	[Q11CCZ]	Necessidade de processo contínuo de aprendizagem
11	[Q12CNE]	Necessidade de formação e atualização profissional
12	[Q13CAE]	Formação durante a docência de acordo com a necessidade
13	[Q14CSS]	Precisa de renovação dos conhecimentos
14	[Q15CPM]	Formação Continuada deve ser uma constante
15	[Q16CCL]	Nosso processo de formação deve estar sempre em construção
16	[Q17CCL]	Necessidade de atualização constante perante as mudanças
17	[Q18CCL]	Sem atualização ficamos estagnados
18	[Q19CCL]	Necessidade de atualização permanente frente às mudanças atuais
19	[Q20CCL]	Necessidade de constante atualização e transformação para acompanhar o processo educativo
20	[Q21CCL]	Atualização é essencial para o professor
21	[Q22CCL]	Precisamos de constante atualização para acompanhar as mudanças contemporâneas
22	[Q23CAI]	O conhecimento é dinâmico, e nós, essenciais no processo de ensino aprendizagem, precisamos de atualização constante.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
23	[Q24CCL]	Para melhor direcionar nossas ações pedagógicas e que contemple nossas reais necessidades de conhecimentos.
24	[Q25CCO]	Por ser uma forma de acesso que temos a novos saberes, para melhor atender a demanda escolar.
25	[Q26CCZ]	Temos sempre que buscar melhorias para nossas práticas e por ser a única maneira de progredir na carreira docente no IFRN.
26	[Q27CNZ]	Necessitamos de atualização constante para estabelecer relação pertinente, sistemática e articulada entre teoria e prática,
27	[Q28CRR]	A formação continuada se faz necessária para a atuação docente, considerando a construção do conhecimento crítico e desperta nova perspectiva a serem consideradas.
28	[Q28CRR]	Sim, devemos sempre buscar novos conhecimentos, metodologias e trocas de experiências para que nos sentirmos mais preparados e fundamentados em nossas aulas.
29	[Q30CCA]	A área de conhecimento é ampla e engloba diferentes competências. Como temos um corpo docente diverso, consequentemente rico em experiências, isso poderia ser constantemente compartilhado.
30	[Q31CFS]	Concordo com a citação e acredito no fortalecimento da Instituição bem como de seus profissionais através do processo contínuo de aprendizagem.
31	[Q32CIU]	Sim... acho que ninguém detém todo o conhecimento e é sempre bem vindo um novo curso...
32	[Q33CCO]	O conhecimento evolui com o aumento dos estudos e a ciência permanece em constante avanço, o professor deve seguir o ritmo destas inovações para garantir que a sua aula continue a despertar interesse e cumpra com o seu papel de agregar conhecimento e edificar o intelecto do aluno.
33	[Q34CPI]	A formação continuada é um processo perene, sempre em curso. A maturidade de um profissional se estabelece quando ele se coloca disponível a conhecer, compreender e ser. Essa relação só é possível a partir do contato com outras formas de atuação e reflexão.
34	[Q35CRR]	O professor, durante a docência, convive com diversas gerações, portanto deve manter-se sempre atualizado.
35	[Q36CCG]	Sinto constante necessidade de atualização e troca de experiências com os colegas.
36	[Q37CCL]	A educação se modifica a todo o momento e precisamos acompanhar essas mudanças
37	[Q38CFS]	Em toda profissão é necessária à formação continuada
38	[Q39CCA]	Devemos estar sempre acompanhando as transformações do processo ensino-aprendizagem
39	[Q40CCL]	A formação continuada dos professores de educação física deve ser específica para a disciplina

Questão 17**SUBCATEGORIA K – Direito e dever de participação em processos de formação continuada.****INDICADOR:****K1- Todos os professores têm direitos e deveres, inclusive à formação continuada.**

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
01	[Q2CCL]	Educação física também faz parte da formação geral do aluno.
02	[Q3CCL]	Deve existir oportunidades para todos.
03	[Q4CAA]	E. F. também é componente curricular obrigatório.
04	[Q5CCL]	Somos fundamentais para formação integral do aluno.
05	[Q6CPM]	Para melhorar a prática docente e mudar a sociedade.
06	[Q7CMU]	Precisamos de aperfeiçoamento constante.
07	[Q8CNE]	E. F. é tão importante quanto às outras disciplinas p a formação do aluno.
08	[Q9CAI]	Devemos estar sempre expondo opinião sobre formação integral.

QUANT.		UNIDADES DE REGISTRO
09	[Q10CNZ]	Formação Continuada é imprescindível para a prática pedagógica e ensino de qualidade.
10	[Q11CCZ]	Temos os mesmos direitos e deveres dos outros servidores.
11	[Q12CNE]	Direito e dever à formação que possa melhorar a identidade da Educação Física na instituição.
12	[Q13CAE]	Para valorizar a E. F. no IFRN e que os deveres compatíveis com os direitos.
13	[Q14CSS]	Para contribuir com a evolução do processo educacional.
14	[Q15CPM]	Todos os profissionais do IFRN têm esses direitos e deveres.
15	[Q16CCL]	Não buscamos a Formação Continuada por não ter retorno financeiro.
16	[Q17CCL]	É necessária Formação Continuada para atualização constante.
17	[Q18CCL]	É essencial Formação Continuada para atualização constante.
18	[Q19CCL]	Direito à atualização constante e dever de acompanhar as transformações cotidianas.
19	[Q20CCL]	Direito a conhecimento em outras áreas através da interdisciplinaridade.
20	[Q21CCL]	Faz parte do desenvolvimento do professor.
21	[Q22CCL]	Direito à atualização constante através de buscas pessoais ou apoio institucional e dever, como profissional da educação, de manter-se sempre atualizado.
22	[Q23CAI]	Independente da disciplina, todos devem ser professores capacitados.
23	[Q24CCL]	Pois ajudamos os alunos a serem curiosos em conhecer novas culturas, a conviverem com as diferenças, com as dificuldades e busquem melhor qualidade de vida.
24	[Q25CCO]	O professor de educação física integra o espaço pedagógico com os mesmos direitos e deveres dos demais, respeitando as especificidades da área.
25	[Q26CCZ]	Através da formação continuada acontecerá o crescimento do professor individualmente, em contrapartida ele contribuirá para o crescimento e melhoria da instituição.
26	[Q27CNZ]	Reconhecemos nossa importância na educação básica e formação geral do aluno, portanto, necessitamos e devemos participar de processos de formação continuada.
27	[Q28CRR]	O professor de Educação Física é professor como todos os outros, e aborda os conteúdos de modo teórico e prático nas salas e nos laboratórios de vivências, incentivando novas experiências facilitando o ensino aprendizagem.
28	[Q29CRR]	Sim, como qualquer outro professor deve participar e estar estimulado a novas experiências positivas.
29	[Q30CCA]	Não há o que justificar.
30	[Q31CFS]	Sim, como todo profissional que faz parte dessa instituição.
31	[Q32CIU]	Sim, por tudo já mencionado anteriormente.
32	[Q33CCO]	A instituição deve priorizar o ensino de excelência garantindo programas de acesso à formação continuada para que possamos romper com o paradigma de instituto apenas tecnológico e possamos humanizar e "brincar" com a consciência corporal destes futuros técnicos.
33	[Q34CPI]	A educação física envolve o ser humano integralmente, desestrutura a sua emoção, altera a sua autoestima, desenvolve a coletividade, a cidadania, portanto, pode e deve relacionar-se com outras disciplinas das áreas das humanas, das ciências e das artes.
34	[Q35CRR]	Deve manter-se sempre atualizado para acompanhar as transformações cotidianas.
35	[Q36CCG]	Direito a manter-se atualizado e dever de oferecer educação de qualidade.
36	[Q37CCL]	É direito e dever do professor manter-se atualizado.
37	[Q39CFS]	Só através de formação continuada, o professor terá condições de melhorar sua prática pedagógica.
38	[Q39CCA]	É essencial a atualização e compartilhamento dos novos conhecimentos.
39	[Q40CCL]	Precisamos inovar sempre nas aulas.

Questão 18**INDICADOR:** Relevância de Formação Continuada em Educação Física.

ct = concordo totalmente c = concordo d = discordo dt = discordo totalmente

Formação Continuada em Educação Física...	ct	c	d	dt
- Propicia novas experiências	35	04	-	-
- Propicia mais trabalho aos professores	04	15	08	12
- Facilita a adaptação dos novos professores	18	18	03	-
- Obriga professores a participarem em competições esportivas	-	02	10	27
- Melhora a motivação dos professores	30	08	01	-
- Propicia o trabalho colaborativo entre professores	21	16	02	-
- Estimula a competição entre professores	-	-	15	24
- Permite trabalhar as várias áreas do PTDEM	21	15	03	-
- Promove a igualdade de competência entre professores	15	13	11	-

Questão 19**INDICADOR:** Formação Continuada quanto à sua relevância para o seu desenvolvimento profissional.Considerar 1 o motivo de **maior** relevância e 5 o motivo de **menor** relevância.

[1] Essencial [2] Importante [4] Dispensável [5] Desnecessária [3] Obrigatória

Questão 20**INDICADOR:** Necessidades de Formação Continuada.Considerar 1 o motivo de **maior** necessidade e 5 o motivo de **menor** necessidade.

[1] Necessidade de formação científica.

[2] Necessidade de formação pedagógico-didática.

[5] Necessidade de formação nos desportos individuais.

[4] Necessidade de formação nos desportos coletivos.

[3] Necessidade de formação cultural, escolar e sócia.

[] Outras necessidades que queira identificar:

Questão 21**INDICADOR:** Importância de Formação Continuada para os aspectos descritos

[2] Apoio a projetos que você pretende desenvolver

[3] Ampliação de seus conhecimentos gerais

[1] Melhoria de suas ações pedagógicas teóricas e práticas

[X] Proporcionar progressões funcionais

[X] Conhecimentos das inovações tecnológicas

[4] Troca de experiências com colegas

[5] Atualizações de competências adquiridas anteriormente

[X] Aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos propostos no currículo institucional (PTDEM).