



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**WILSON NÓBREGA SABÓIA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEÚDO NA PRÁTICA**  
**DOCENTE UM ESTUDO DE CASO**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2020**

WILSON NÓBREGA SABÓIA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEUDO NA PRÁTICA  
DOCENTE UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sabóia, Wilson Nóbrega .

Educação física escolar: dimensões de conteúdo na prática docente um estudo de caso [recurso eletrônico] / Wilson Nóbrega Sabóia. - 2020

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 225 folhas.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira..

1. Educação Física Escolar e dimensões de conteúdo.
2. Professor de Educação Física e as dimensões de conteúdo.
3. Dimensões conceitual.
4. Procedimental e atitudinal em Educação Física Escolar.
5. Educação Física e a BNCC. I. Título.

WILSON NÓBREGA SABÓIA

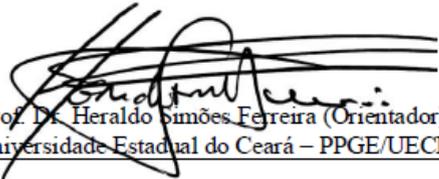
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEUDO NA PRÁTICA  
DOCENTE UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 24 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---



Prof. Dr. Heraldo Simões Feireira (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

---

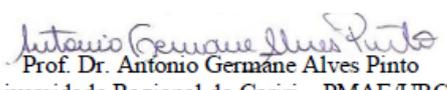
---



Profa. Dra. Cleide Carneiro  
Universidade Estadual do Ceará – CMEPES/UECE

---

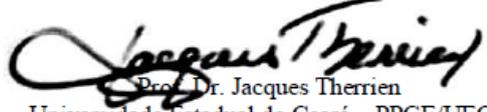
---



Prof. Dr. Antonio Germaane Alves Pinto  
Universidade Regional do Cariri – PMAE/URCA

---

---



Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

---



Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda  
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

A minha (mãe) Silvia, meu tudo, minha referência, meu porto seguro.

Nos momentos mais difíceis da minha vida, ela me sustenta. Eu a AMO demais. Sem ela, os caminhos seriam impossíveis de serem caminhados. Lhe devo tudo. Lhe devo à vida.

A meu (pai), Raimundo, pelo esforço e apoio constante para realização de mais este projeto de vida e trabalho.

Aos meus (filhos), Wilson Filho, Maria Eduarda e Maria Cecília, meus amores. Tudo que faço é para eles, por eles e pensando neles. São literalmente minhas FORTALEZAS. queria muito ser um PAI melhor, porque tenho três filhos MARAVILHOSOS.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A família**

A Andréia, pelo apoio recebido durante o percurso desta trajetória para realização desse curso de Doutorado. Obrigado pela cumplicidade na caminhada.

Ao Jacques, amigo e apoio constante para meu crescimento na profissão de Educador e no mundo da vida.

A Silvana, pelo apoio direto e concreto no processamento das informações e realização dos procedimentos estatísticos desta tese, assegurando a qualidade de exposição dos dados, bem como, na preciosa ajuda de produção dos slides para sua defesa. OBRIGADO minha Tia por você existir e ser tão especial na minha vida.

Minha Vozinha Silvina, de 96 anos de idade, que bom ver a senhora com SAÚDE e vivenciando este momento de minha vida. Te amo muito.

Minhas irmãs Sherida e Carolina, meus amores, obrigado por tudo.

A Tânia e Wladimir, pela amizade sincera e fraterna. Um beijo no coração.

### **Aos amigos, amigas e as atletas**

Meus amigos de Profissão que acompanharam minhas angústias: Coelho, Alexandre, Tatiana, Nayara, Getúlio, José Roberto, Carlão, Vinicius, Ronisson, Abelardo e muitos outros, obrigado por tudo.

Meus amigos do PPGE que contribuíram para o meu crescimento educacional e científico, inclusive ajudando nas produções em conjunto: Samara, Michelle, Sarlene, Marlene, Edith, Joselma. Obrigada pelos amparos.

Ao José Ricardo Negreiros Lima, amigo de profissão pelo apoio constante a minha pesquisa.

Atletas da UNIFOR, do Colégio FARIAS BRITO e da SELEÇÃO BRASILEIRA de FUTSAL FEMININO, devo muito a vocês o meu crescimento profissional-técnico.

### **As pessoas nas estruturas de amparo**

Ao meu Coordenador de Educação Física do Colégio Farias Brito Thiago Lopes, pelo apoio em todos os momentos da minha investigação.

Ao meu Professor de Inglês Marcílio Maia pela colaboração e ensinamentos no decorrer dessa pesquisa.

A Jonelma e Rosangela, secretarias do PPGE, sempre atentas e amorosas as nossas súplicas de alunos sempre solicitadas para ontem. OBRIGADO. Um beijo no coração das duas.

**Ao meu Orientador**

Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira, pelo profissional e ser humano incrível em todos os momentos de realização dessa caminhada de tese, me apoiando e orientando para ancorar em porto seguro. Meu MUITO OBRIGADO.

**Aos membros da Banca**

Professoras: Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cleide Carneiro, Maria Marina Dias Cavalcante, Ana Patrícia Pereira Moraes e professores, Antônio Germane Alves Pinto, e Jacques Therrien. RECONHECIMENTO por terem se debruçado na leitura do meu texto de tese com a finalidade de contribuição e enriquecimento. MEU MUITO OBRIGADO.

**Aos sujeitos da pesquisa**

Aos professores e professoras de Educação Física Escolar, que aceitaram parar e contribuir com seus conhecimentos e vivências na construção dessa pesquisa. GRATIDAO. Sem vocês este estudo não teria sido possível.

## RESUMO

O estudo sobre Educação Física Escolar: dimensões de conteúdo na prática docente – um estudo de caso, tem como objetivo maior: analisar o conhecimento e a utilização das dimensões de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) na prática docente de professores em contexto de sala de aula de Educação Física Escolar, com vistas a um ensino-aprendizagem para cidadania. Fundamentado epistemologicamente quanto as dimensões em autores como Coll et al, Zabala, Darido e Ferreira, quanto ao conhecimento e saberes em Shulman e Tardif e em normatizações dos PCNs e BNCC para Educação Física Escolar. Metodologicamente ancorado por um paradigma Interpretativo, com uso de abordagem predominantemente qualitativa (com análise de conteúdo temática), e dados quantitativos (com análises em estatística simples). Como método o Estudo de Caso Único ancorado em Yin, Stake e André. O caso, um grande colégio particular da cidade de Fortaleza. Os sujeitos, 24 professores na 1ª fase (uso do questionário) e quatro (n=4) na 2ª Fase (uso da entrevista), do referido colégio, graduados em Educação Física, efetivos, da disciplina de Educação Física Escolar e que aceitaram participar do estudo. No SER, SABER e FAZER do professor temos como resultados: Quanto ao SER trata-se de um grupo em sua maioria do gênero masculino (n=16; 67%), composto por adultos jovens 27- 44 anos de idade (n=18), muito diversificado em anos de formado e series que lecionam. O Ensino Fundamental I e II são séries mais contempladas. Quanto a formação continuada 18 (75%) deles realizaram um ou mais de um curso, outros seis (n=6;25%) nenhum. Quanto ao nível e modalidade dos cursos 15 deles foram de especialização na própria área, um só de mestrado. Quanto ao SABER e FAZER quase todos os professores (n=21;88%) afirmam conhecer as dimensões de conteúdo, mas nem todos têm conhecimento referenciado corretamente (n=19;79%) e fundamentado epistemologicamente (n=1) destas dimensões e as utilizam (n=17;71%). Um número significativo, mas decresce quando passa a utilizarem as três dimensões (n=12;60%). De forma articulada, critica e situada no grupo maior (n=20) somente três (n=3;15%) professores as utilizam. Do grupo menor de professores (n=4) entrevistados se constata sempre a presença das três dimensões com o elemento articulador (n=4) em menor número, professores articulando e situando esta aplicação das dimensões (n=3) e com os três elementos só um (PE1). Quanto às estratégias utilizadas para aplicação das dimensões o foco

se centra na problematização (PE1), na roda de conversa como avaliação e nas abordagens dos PCNs (PE2), nos jogos esportivos (PE3) e no planejamento (PE4). Consta-se com relação ao grupo maior de professores (n=24) que para 16 (66%) deles as dimensões de conteúdo contribuem fortemente para um ensino-aprendizagem que leve a uma formação integral e ou cidadã do aluno. Com relação ao pequeno grupo (n=4) de professores constata-se posições mais limitadas no sentido de contribuições de aplicações das dimensões que giram (PE2) em torno de contribuição para organização da aula, e o reconhecimento da disciplina como facilitadora de sua aplicação, sobretudo da atitudinal que leva a formação de valores e permite a integralidade. A utilização das dimensões também possui contribuição de grande valia (PE3), sobretudo com relação a dimensão atitudinal. Elas contribuem para o processo de avaliação e conseqüentemente planejamento (PE4) das aulas e de forma 'fantástica'(PE1) para a formação cidadã. São constatações que evidenciam uma realidade de professor de Educação Física Escolar e de Escola num dado momento e contexto desta pesquisa. Apontam também elementos que contribuem para um tempo de implantação na Escola Básica da BNCC.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar e dimensões de conteúdo. Professor de Educação Física e as dimensões de conteúdo. Dimensões conceitual. Procedimental e atitudinal em Educação Física Escolar. Educação Física e a BNCC. Estratégias de ensino e Educação Física.

## ABSTRACT

A study on Physical Education in Schools: content dimensions in teaching practices – a case study that aims mainly at analyzing knowledge and use of content dimensions (conceptual, procedural and attitudinal) in the teaching practice of teachers in the context of a School Physical Education Classroom, seeking to promote a teaching-learning process for citizens. Dimension-wise, this study is epistemologically based on authors such as Coll et al, Zabala, Darido and Ferreira and knowledge-wise, on Shulman and Tardif, following NPCs and CCNB norms for School Physical Education. It is methodologically anchored to an interpretative paradigm with a predominantly qualitative approach (co- analysis of theme content) and qualitative data with simple statistical analyses. The Single Case Study Methodology is based on Yin, Stake and André. The case selected was a main private school in the city of Fortaleza. The subjects were 24 teachers for the 1<sup>st</sup> Stage (questionnaire) and four (n=4) for the 2<sup>nd</sup> Stage (interview) at the referred school, all Physical Education graduates currently teaching Physical Education who accepted to participate in the study. Considering the BEING, KNOWING AND DOING of each teacher, we found the following results: with regards to BEING, it was mainly a male group (n=16; 67%), composed of young adults aged between 27 and 44 (n=18), very diverse in teaching experience and the grades they teach. Primary Education I and II were the predominant grades. As for continuous education, 18 (75%) of them had taken more than one course whereas six (n=6; 25%) hadn't taken any. With regards to the courses level and modality, 15 of them were in their own area of specialization and only one was a master's course. In terms of KNOWING AND DOING, almost all teachers (n=21; 88%) affirmed to know content dimensions but not all of them could correctly refer to such knowledge (n=19; 79%) and could epistemologically sustain (n=1) such dimensions, which were used by (n=17; 71%). This is a significant number but it decreases when it comes to using the three dimensions (n=12; 60%). These dimensions are used in an articulated, critical and located way in the main group (n=20) by only three (n=3; 15%) teachers. In the smaller group of interviewed teachers we corroborated the presence of the three dimensions with the articulating element (n=4) in a lower number, with only one teacher (PE1) actually applying all dimensions (n=3). As for the strategies implemented in dimension application, the focus was centered on the problematization (PE1), in the conversation rounds as evaluation system and in the approaches to NPCs (PE2) in sports games

(PE3) and in planning (PE4). In the main group of teachers (n=24) we found that for 16 of them (66%) content dimensions strongly contribute to a teaching-learning process that can lead to an integral, citizen-wise student education. In the small group of teachers instead (n=4) we found more limited positions in the sense of contributions of applied dimensions (PE2) centered around facilitating classroom organization and the recognition of discipline as a facilitator of such application, in particular the attitude that leads to the development of values and integrality. The application of these dimensions also contributes greatly (PE3), to the attitudinal dimension. They help in the process of evaluation and consequently, in the planning of lessons, and in a “fantastic” way, to develop citizens. These corroborations expose the reality of the School Physical Education Teacher and this School in the specific time and context this research was carried out. They also point at elements that contribute to the implementation time in the Primary School CCNB.

**Keywords:** School Physical Education and content dimensions. Physical Education Teacher and content dimensions. Conceptual, procedural and attitudinal dimensions in School Physical Education. Physical Education and CCNB. Teaching strategies and Physical Education.

Este trabalho de **TESE** se encaixa sem arestas a podar nesta bela Poesia do espanhol Antônio Machado. Os caminhos deste estudo foram sendo construídos com os passos do **Caminhante** (o autor) nutrido com os fundamentos de seu conhecimento e vivências tecidas no tempo e no agora.

**“Caminhante**

Caminhante, são teus passos  
o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.  
Ao andar se faz caminho,  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se voltará a pisar.  
Caminhante, não há caminho,  
Mas sulcos de espuma ao mar”

(Antônio Machado

Poema XXIX de Provérbios e Cantares)

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>Justificativas do estudo em questão.....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Fundamentos teóricos como ancora da tese.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Sínteses que representa o SER, o SABER e o FAZER, do professor de Educação Física Escolar e evidência o <i>movimento do pensamento</i>, de toda a seção 4.....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>O entrelaçar dos elementos do pensamento dos teóricos.....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Elementos teórico-metodológico da pesquisa.....</b>	<b>135</b>
<b>Figura 6 –</b>	<b>Foto da Primeira sede do Colégio Farias Brito na esquina das Ruas Barão do Rio Branco e Clarindo de Queiroz.....</b>	<b>137</b>
<b>Figura 7 –</b>	<b>Fases do Estudo de Caso, propostas por Marli André.....</b>	<b>144</b>
<b>Figura 8 –</b>	<b>Objetivos específicos da pesquisa, instrumento/técnica e períodos utilizados.....</b>	<b>146</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	<b>Distribuição geral dos achados nos <i>sites</i> do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos CAPES, tendo como referência o período de 2000 a 2018. Fortaleza – CE, 2018.....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Distribuição das dissertações mapeadas por autor, título, ano e estado. Fortaleza – CE, 2018.....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Distribuição das teses mapeadas por autor, título, ano e estado. Fortaleza – CE, 2018.....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Distribuição dos artigos mapeados por autor, revista, ano e Qualis Fortaleza - CE, 2018.....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 5 –</b>	<b>Síntese das tipologias existentes sobre os saberes docentes.....</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 6 –</b>	<b>Distribuição de professores de Educação Física Escolar lotados no Colégio Farias Brito. Fortaleza - CE, 2020.....</b>	<b>140</b>
<b>Quadro 7 –</b>	<b>Números de Professores/as de Educação Física Escolar por sedes e adesão a pesquisa nas respostas ao questionário Fortaleza - CE, 2020 (jan).....</b>	<b>141</b>
<b>Quadro 8 –</b>	<b>Sínteses dos elementos que compõem a tese.....</b>	<b>150</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição dos/as professores/as de Educação Física Escolar pesquisados/as, por anexo, faixa etária e sexo. Fortaleza/CE, 2020.....	155
Tabela 2 –	Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, por ano de graduação e tempo que leciona Educação Física Escolar. Fortaleza/CE, 2020.....	156
Tabela 3 –	Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, por anexos e por séries que lecionam. Fortaleza/CE, 2020.....	159
Tabela 4 –	Média dos/as professores/as pesquisados/as, por anexos e por séries que lecionam. Fortaleza/CE, 2020.....	160
Tabela 5 –	Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, pela quantidade de cursos realizados. Fortaleza/CE, 2020.....	161
Tabela 6 –	Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, por conhecimento das dimensões de conteúdo. Fortaleza/CE, 2020.....	164
Tabela 7 –	Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, segundo a sequência de referência das dimensões de conteúdo ( <i>conceitual, atitudinal e procedimental</i> ). Fortaleza/CE, 2020.....	165
Tabela 8 –	Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, segundo a sequência de utilização das dimensões de conteúdo ( <i>atitudinal, procedimental e conceitual</i> ) em uma aula de voleibol. Fortaleza/CE, 2020.....	167
Tabela 9 –	Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as sobre a contribuição da utilização das dimensões de conteúdo na Educação Física Escolar. Fortaleza/CE, 2020.....	168

**Tabela 10 – Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as com exemplos de aplicação das três dimensões de conteúdo em aulas e treinos na Educação Física Escolar.**

**Fortaleza/CE, 2020..... 171**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1</b>	<b>O contexto, a problemática, as questões e hipóteses.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2</b>	<b>Pressuposto, tese e objeto de investigação.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3</b>	<b>Justificativas e relevância do Estudo: um contexto de aprendizagens, vivências e evidências.....</b>	<b>28</b>
<b>1.4</b>	<b>Bases do marco teórico da investigação.....</b>	<b>37</b>
<b>1.5</b>	<b>Apresentação de seções outras do texto da tese.....</b>	<b>39</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1</b>	<b>Geral.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2</b>	<b>Específicos.....</b>	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM SUAS TRÊS DIMENSÕES DE CONTEÚDO: O ESTADO DA QUESTÃO.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Delineando o estado da questão: o que revelam as fontes e bases de dados .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>A escolha dos descritores para a busca nas bases de dados.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>Busca em dissertações, teses e artigos de periódicos: o caminho percorrido.....</b>	<b>47</b>
<b>3.4</b>	<b>Busca em dissertações e teses no <i>site</i> da BDTB e triagem dos achados .....</b>	<b>50</b>
<b>3.5</b>	<b>Análise dos achados nas dissertações.....</b>	<b>53</b>
<b>3.6</b>	<b>Análise dos achados nas Teses.....</b>	<b>58</b>
<b>3.7</b>	<b>Busca em periódicos no portal CAPES e triagem dos achados.....</b>	<b>59</b>
<b>3.8</b>	<b>Análise dos achados em artigos de periódicos.....</b>	<b>62</b>
<b>3.9</b>	<b>Contribuições dos estudos mapeados para o Estado da Questão desta tese.....</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>FUNDAMENTOS TEORICOS .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>Os saberes na formação do professor de educação física: aproximações teóricas ao tema.....</b>	<b>68</b>

4.1.1	A formação de professores e o ‘ofício’ de ensinar: uma breve discussão .....	69
4.1.2	Conhecimento e ou saberes docentes: aproximações aos estudos existentes .....	73
4.1.3	Conhecimento e saberes e suas tipologias variadas: como compreendê-los.....	81
4.1.4	Conhecimentos e saberes do professor de Educação Física - o que é ensinar- conteúdos de aprendizagem: caminhos de articulação.....	85
<b>4.2</b>	<b>Educação física escolar e as dimensões de conteúdo: o que dizem os autores.....</b>	<b>88</b>
4.2.1	Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Cesar Coll e colaboradores.....	88
4.2.2	Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Antoni Zabala.....	94
4.2.3	Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Suraya Cristina Darido.....	102
4.2.4	Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Heraldo Ferreira Simões.....	105
4.2.5	Nossa investigação diante das abordagens: o remate das reflexões.....	109
<b>4.3</b>	<b>O ensino e aprendizagem nas dimensões de conteúdo: o que dizem as bases normativas na educação física escolar .....</b>	<b>112</b>
4.3.1	Bases normativas no campo da Educação: conquistas e desafios.....	112
4.3.2	Bases normativas na Educação Física: referências para o trabalho do professor e suas críticas.....	117
4.3.3	Bases normativas e os conteúdos de aprendizagem: aplicação das dimensões.....	122
4.3.4	Articulação do fundamento teórico da tese: sínteses das seções.....	129
<b>5</b>	<b>CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>130</b>
<b>5.1</b>	<b>Paradigma, abordagem e método: nossas escolhas.....</b>	<b>130</b>

5.2	<b>Lócus institucional de investigação: a unidade de análise o caso em si.....</b>	136
5.3	<b>Os sujeitos/participantes do estudo: os professores de Educação Física Escolar.....</b>	139
5.4	<b>Coleta de dados e Instrumentos utilizados: produção dos dados da pesquisa.....</b>	143
5.5	<b>Análise sistemática dos dados: achados organizados e discutidos.....</b>	146
5.6	<b>Proposição acerca do ineditismo do estudo um dos valores da tese.....</b>	148
5.7	<b>Procedimentos éticos da pesquisa: o que decreta a Resolução.....</b>	149
5.8	<b>Síntese do estudo .....</b>	150
6	<b>O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – SEU SER, SEU SABER, SEU FAZER –DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS ACHADOS NO CAMPO EMPIRICO .....</b>	152
6.1	<b>O Caminho utilizado para as análises.....</b>	152
6.2	<b>O professor de Educação Física: sobre seu SER - quem são e sua formação .....</b>	153
6.3	<b>Sobre seu SABER: conhecimento das dimensões de conteúdo.....</b>	163
6.4	<b>Seu FAZER: aplicabilidade das dimensões de conteúdo na prática pedagógica.....</b>	170
6.5	<b>Sobre como acontece o ensinar: articulado, crítico e situado.....</b>	199
7	<b>CONCLUSÕES DO ESTUDO: SEMPRE UM RECOMEÇO.....</b>	200
7.1	<b>Limitações do estudo.....</b>	210
7.2	<b>Sugestões: algumas contribuições.....</b>	210
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	212
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DATA:15.01.2020.....</b>	221
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA – ROTEIRO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	223

<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E</b>	
<b>ESCLARECIDO.....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>225</b>

## 1 INTRODUÇÃO

"O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (Ruben Alves, 1991).

Na sociedade atual a escola tem um conjunto de funções a desempenhar. É o que refere Alarcão (1998, p.102) logo após a promulgação da 'nova' Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), uma afirmação que continua pertinente, embora tenha sido feita no século passado e, em um tempo que já se conta mais de 20 anos. Para a autora (ALARCÃO,1998), a função da escola se encontra mais ampliada e transcende a função de instruir e avaliar, se estendendo para guardar e acolher crianças e jovens complementando as funções da família, no tempo letivo, mas também quando este finaliza. Além destas atividades, ainda segundo a autora a escola vai ter que organizar e administrar recursos e projetos, se auto avaliar, além de ajudar a formar seu quadro de professores se preocupando educacionalmente com todos ao longo da vida.

Nesse entendimento de Alarcão (1998), as funções da escola e do professor foram reconduzidas e ampliadas e, no caso da Educação Física inserida no componente maior que é a educação do aluno/cidadão, ela também se amplia para responder a esta exigência e compreensão. Em um sentido macro de reflexões sobre a escola e o professor (notadamente o de Educação Física), vamos situando nosso escrito e sua intenção.

O texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei de nº 9.394 de 1996, cita em seu Art. 26 § 3º que "a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL/LDB, 1996) e da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no caso, da Educação Física (BRASIL/PCN, 2000, 2001), que passaram até praticamente o ano de 2019 a serem referências para o planejamento dessa disciplina nas escolas. A partir de então é que vai surgir a obrigatoriedade da implantação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

A partir da nova compreensão da Educação Física já encontrada no texto dos PCN (BRASIL/PCN, 2000, 2001), não se pode negar, que abriu-se então um campo de possibilidades de se trabalhar na prática escolar a Educação Física de

forma mais objetiva. Isso sem esquecer que o desenvolvimento deste trabalho de tese está diretamente relacionado à como o professor também incorpora esta compreensão de Educação Física Escolar, a aceita, que importância atribui a ela, bem como, toda a comunidade escolar, que é formada pelos outros professores, diretores, pais e alunos que se inserem neste processo de ensino, com objetivos definidos.

Com a universalização da Educação Física nas escolas a época como disciplina curricular em todo território nacional, sendo dispensada no Brasil somente para o ensino noturno, para mulheres com prole ou alunos que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maior de 30 anos de idade e para quem estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física<sup>1</sup>, conforme a última LDB/96 em seu Art. 26 § 3º, sua importância foi institucionalizada uma vez que passou a ter caráter oficial, portanto, obrigatório.

Entendemos que embora a Educação Física seja uma disciplina oficializada no País e de significativa importância para educação desde a LDB/96, na realidade da prática escolar ainda há muito caminho a construir. O surgimento recente da BNCC (BRASIL, 2017, p. 27) assim o comprova uma vez que nela se “[...] explicitam o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Dito de outra forma a ampliação das funções da escola e dos professores, nestes inseridos o de Educação Física, nos parece que caminham na sua compreensão e a passos ainda muito lentos na sua implantação para atender agora as transformações advindas e algumas delas há pouco assinaladas.

A Educação Física Escolar, não se pode esquecer tem um papel fundamental na formação do cidadão que a nossa sociedade em constantes transformações científicas e, sobretudo tecnológicas, está a exigir. Responder aos desafios impostos pelas constantes mudanças normativas, nos cenários de vida e de trabalho impõe exigências que entendemos solicitam muitas vezes uma revisão de currículos, programas, projetos, que orientam o trabalho do professor em sua sala de aula, nas quadras poli esportivas, nos campos, nos espaços onde sua ação educativa está presente.

---

<sup>1</sup> Atualização da LB/96 que entra do artigo em vigor 1º de dezembro de 2003; 182º da Independência e 115º da República assinada pelo então Presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 2.12.2003

Entendemos que somente legitimando e caracterizando a Educação Física, não como uma área técnica ou recreativa, esvaziada de sua função educativa, se consegue responder ao desafio de educar para vida. Essa decisão teria que relacionar o mundo de vida com o jogo, o esporte, e com a cultura corporal de movimento, no ensino e na pesquisa. Para isso entendemos que a escola precisa inovar e que há necessidade de um profissional com formação que fundamente estas compreensões.

Nessa formação do profissional de Educação Física que visualizamos deve se inserir entre outros fatores e competências, o *conhecimento das dimensões de conteúdo*, bem como *sua utilização articulada, crítica e situada*, com vistas a uma aprendizagem exitosa, para o mundo da vida. Exigências advindas desde a LDB/96, mas que vai se materializando em propostas normativas que se redesenham ao longo da linha do tempo buscando inserção na escola e através dessa prática.

Com relação às dimensões de conteúdo, estas no nosso entendimento como há pouco assinalado surgem como possibilidades efetivas de formação para a vida. Com relação a estas estudiosos como Cesar Coll et al (1998, p.13), vão definir inicialmente conteúdos como “uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc.,” cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno. Posteriormente o autor propõe uma classificação o que corresponde à três dimensões relacionadas diretamente ao aluno, no caso: *o que deve saber?* (dimensão conceitual), *o que deve saber fazer?* (dimensão procedimental), e *como deve ser?* (dimensão atitudinal).

De acordo com Zabala (1998, p. 15), no final da década de 1990 há uma tentativa de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, abrangendo não apenas as capacidades cognitivas, mas incluindo as demais capacidades. Nesse caso o autor se apropria da classificação de Coll et al (1998) acima assinalada.

No Brasil, Darido (2010), passa a desenvolver e trabalhar com as dimensões de conteúdo a partir de meados da década de 2000, conceituadas por Coll et al (1998) e apropriadas por Zabala (1998), aproximando-as do campo da Educação Física Escolar. Para ela (DARIDO, 2010, p.15), estas dimensões promovem a Educação Física Escolar para além do fazer. A autora também se apropria da

classificação de Coll et al (1998), apresenta exemplos em sua obra<sup>2</sup> nas três dimensões, entendendo que na prática docente não há como dividir os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões, por ocasião do ensino e da aprendizagem.

No que se refere aos conteúdos Darido e Ferreira (2015, p. 31), advogam que “não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do *saber fazer*, devem incluir também o *saber conceitual* dos conteúdos e, não menos importante, o *saber ser*”, de tal modo que possa garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física Escolar.

Com base no entendimento dos autores, fica evidenciada a importância do ensino do professor ancorado nas três dimensões e entendemos na articulação destas, bem como numa aplicação crítica e situada, com vista a uma formação mais integral do aluno para a vida e para o exercício da cidadania.

Diante destas primeiras considerações neste texto introdutório, trazemos a seguir os elementos bacilares relacionados à nossa investigação, os quais passaremos a apresentar em quatro subseções que intitulamos *a primeira* - o contexto, onde se trata da problematização desta investigação com suas questões e ‘quase hipóteses’ a serem confirmadas ou refutadas; *a segunda* - se apresenta os pressupostos, a tese e objeto de investigação do estudo em questão; *a terceira* - traz a justificativas e relevância do estudo; fechando esse ciclo com a apresentação das bases do marco teórico utilizado na investigação, configurando *a quarta* e última seção

Entendemos que a explicitação nestas subseções dos caminhos que envolvem o contexto das intencionalidades que explicitam nosso problema, objeto e tese, nossas justificativas e das âncoras teóricas especificadas e de sua relação com o nosso objeto de investigação, evidenciam de forma clara os elementos iniciais para compreensão da nossa *tese*.

## **1.1 O contexto, a problemática, as questões e hipóteses**

Um pouco do nosso contexto já se encontra nas considerações elaboradas e inseridas no texto da nossa Introdução no qual relatamos as atribuições e funções da escola na sociedade atual na compreensão de Alarcão (1998) a conquista da

---

<sup>2</sup> Obra de Suraya Cristina Darido, intitulada de: Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola. 2ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

Educação Física enquanto disciplina escolar desde a LDB/96, PCN/97, e, notadamente, a BNCC 'nova normatização' (BRASIL, BNCC, 2017 em processo de implantação na escola reforçando o foco de formação do aluno cidadão, trazendo o ensino-aprendizagem ancorado em competências e habilidades.

Muitos estudiosos na área da educação defendem ideias que se voltam para a importância da escola/universidade como agência formadora e, sobretudo, para a formação do professor, atribuindo sempre nova dimensão as suas atividades e saberes que vão muito além do conhecimento do conteúdo disciplinar que envolve o domínio da matéria e da técnica. Entre estes estudiosos apontamos Shulman (1986, 1987, 2014), Gauthier et al (1997, 1998) Borges (1998, 2004), Borges e Tardif (2001), Tardif (2001,2002) e Tardif e Lessard (2005, 2008).

A escola/universidade como agência formadora exige do seu profissional/professor/a uma formação que incorpore ou dê conta pelo menos em parte das transformações pelas quais a sociedade na contemporaneidade vem passando. Sob este aspecto com a lente voltada para a *formação de professores* já se levanta questionamentos diversos que demonstram cada vez mais a complexidade em que está inserida a profissão docente e suas especificidades relacionadas, sobretudo, com o ofício de ensinar. Podemos destacar, entre os pesquisadores que se voltam para essa temática, Garcia (1992, 1999), Nóvoa (1999; 2009), Imbernón (1999), Zabala (1998) e Darido (2010), Ferreira (2015), dentre outros.

Com relação ao ofício de ensinar vamos encontrar uma seara repleta de fundamentos e questionamentos registrados em publicações no campo da Educação e fora dele que implica a *relação desse ofício articulado ao professor e sua formação, as condições de ensino, as políticas e planos educacionais, a aspectos ligados a escola* e a inúmeros outros fatores e, sobretudo ao próprio aluno.

Vamos encontrar com relação ao *ofício de ensinar* também entendido por nós como o desenvolvimento de uma prática pedagógica, uma complexa rede de fios, trilhas e encruzilhadas, nas quais o professor procura identificar o caminho mais apropriado para exercer sua profissão, não somente ensinando conteúdos e aprendizagens a seus alunos, mas como refere Freire (1998), formando-os para a vida no mundo. Nesse sentido ampliamos o conceito de sua prática, para uma práxis pedagógica (FRANCO, 2012), uma vez que aquilo que ensina se transforma, se situa e se adapta conforme os sujeitos implicados na ação do ensinar.

Para conseguir tal proeza ele, o professor, necessita de elementos básicos (saberes) apreendidos por ele em e desde sua formação inicial, precisa desenvolver o pensamento crítico reflexivo (SACRISTÁN, 1999), bem como de uma compreensão pedagógica de sua profissão enquanto docente.

É nesse contexto de breves considerações reflexivas e definição de temática de investigação que focamos o professor de Educação Física no exercício de seu ofício de ensinar (SEU SER; SEU SABER; SEU FAZER) na escola e direcionamos conseqüentemente o *locus* da nossa questão e inquietações, que nesse cenário complexo já vem sendo problematizada.

Nesse sentido levantamos questões pontuais relacionadas à: os professores de Educação Física Escolar têm conhecimento das dimensões de conteúdos e as utiliza? Quais estratégias ou momentos de ensino são utilizados pelo/a professor/a para aplicabilidade das dimensões de conteúdo em suas aulas? E de forma mais inquisitiva: Como as dimensões de conteúdo são utilizadas pelos/as professores/as de Educação Física Escolar para um ensino-aprendizagem em sala de aula que forme para a vida no mundo?

Para Thiollent (2011), para cada questão indagadora levantada esta deverá ser acompanhada de uma 'quase hipótese' e conseqüentemente estas devem ser contempladas na parte da tese que se reporta aos objetivos geral e específicos. Quanto à 'quase hipóteses' que no final da investigação venham a serem confirmadas ou refutadas estas podem ser visualizadas com relação às questões acima levantadas da seguinte forma:

✓ Existe o conhecimento das dimensões de conteúdos pelos/as professores/as de Educação Física Escolar e ele/a as aplica em suas aulas.

✓ Ele desenvolve suas aplicabilidades de forma articulada, crítica e situada.

✓ As estratégias e ou momentos de ensino são elementos importantes utilizados pelo professor de Educação Física Escolar para o ensino exitoso das dimensões de conteúdo em sua sala de aula.

✓ Os resultados exitosos de ensino/aprendizagem advêm do desenvolvimento de estratégias didáticas que contemplem o uso ou aplicabilidade das três dimensões de conteúdo articuladas, críticas e situadas de professores de Educação Física Escolar.

Para responder as quase hipóteses, necessitamos contemplar os objetivos geral e específico, que podem ser observados na seção que a eles competem, bem como ao objeto de estudo e a tese que explicitamos no desenvolvimento deste texto.

Com relação às dimensões de conteúdo, nos ancoramos, como anteriormente assinalado, na compreensão de Coll et al (1998), que as definem de forma abrangente, no entendimento destas por Zabala (1998, p. 15), que no final da década de 1990 tenta ampliar o conceito de conteúdo; na sua utilização por Darido (2010), no Brasil, a partir de meados da década de 2000, aproximando-as do campo da Educação Física Escolar e mais recentemente nos estudos de Darido e Ferreira (2015, p. 31), que ratificam seu ensino a partir das aulas de Educação Física Escolar, e aprendizagem pelos alunos, não somente na dimensão do seu saber e seu fazer, para que assim possa se garantir a formação do cidadão.

Com base no entendimento destes autores, se evidencia a importância do ensino do professor ancorado nas três dimensões. Este entendimento de Coll et al (1998), Zabala (1998 e 1999), Darido e Ferreira (2015), se articula a minha<sup>3</sup> experiência como professor de Educação Física Escolar há quase 30 anos em escolas da rede pública e privada do município de Fortaleza, onde a vivência de sala de aula com os alunos, a participação com os pares e diretores na programação dos conteúdos de aprendizagem a serem adotados nas disciplinas têm de certa forma evidenciado a *quase inexistência* de compreensão e conseqüentemente introdução consciente e pertinente de conteúdos nestas três dimensões assinaladas há pouco, de *forma articulada, crítica e situada* no ensino em sala de aula.

Podemos inferir que nos planos e ementas elas até podem ser contempladas, embora na prática de ensino, tem sido por mim, pouco observadas. Essa constatação ou observação empírica ancorada a minha experiência de ensino evidencia *uma problemática*, dada a importância do conhecimento e da aplicabilidade destas dimensões para a formação do aluno/cidadão.

Minha caminhada na profissão de Educação Física, grande parte dela também registrada na subseção da justificativa pessoal desta tese, reforça essa *constatação e observação da problemática* há pouco inserida. Iniciei essa caminhada na graduação em Educação Física em licenciatura plena em 1992 na UNIFOR, trabalhando em várias escolas particulares com Educação Física Escolar e Técnico

---

<sup>3</sup> Neste trecho, a primeira pessoa do singular é exigida, já que se trata de uma mini biografia do pesquisador.

de Futsal na Escola, como concursado do estado como Professor de Educação Física, também como professor do Ensino Superior da Universidade de Fortaleza do Curso de Educação Física há 19 anos, Técnico da Seleção Brasileira de Futsal Feminino<sup>4</sup>, mestre em Educação em 2017 na Universidade Estadual do Ceará e atualmente doutorando em Educação nessa instituição - uma linha do tempo que me permitiu adquirir saberes disciplinares, curriculares e experienciais, no ensino e aprendizagem da Educação Física em vários contextos e referências que se articulam direta ou indiretamente ao objeto de estudo desta tese e conseqüentemente contribuem para balizar as *constatações problemáticas* desse ensino evidenciadas com relação ao conhecimento e aplicabilidade das dimensões de conteúdo para obtenção de uma formação integral.

## **1.2 Pressuposto, tese e objeto de investigação**

Estas reflexões pontuais contida nesse texto introdutório provenientes de compreensões teóricas, de experiências vivenciadas e de busca de produções científicas sobre a temática em questão, demonstram e ajudam, no nosso entendimento a construção de pressupostos ou premissas desta investigação que apontam para a defesa de que na Educação Física Escolar os docentes não têm o conhecimento devido para aplicabilidade de forma articulada, crítica e situada das três dimensões de conteúdo no ensino da Educação Física em sala de aula.

Nessa lógica de entendimento *nossa TESE* se define como o conhecimento ou saberes referentes aos conteúdos de aprendizagem relacionados às dimensões de conteúdo se fazem necessários ao ensino da Educação Física Escolar, e, ao se fazerem necessários, contribuem, quando articulados, críticos e situados, para uma prática docente e um ensino-aprendizagem do/a aluno/a cidadão/ã'.

É nesse contexto da tese que se define mais claramente **NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**: Educação Física Escolar e aplicabilidade situada, crítica e articulada das dimensões de conteúdo pelo docente em sala de aula.

---

<sup>4</sup> Campeão do Mundo em 2015, estando na Revista Futsal Planet como TOP 10 do mundo na Categoria – melhor técnico das Seleções do mundo nos anos de 2015/2017/2019. Na função de gestor sou atualmente Conselheiro do CREF 5 – Conselho Regional de Educação Física – Região 5, atual Presidente da Comissão de Esportes do CREF 5.

### 1.3 Justificativas e relevância do Estudo: um contexto de aprendizagens, vivências e evidências

São várias e distintas as justificativas para realização desta investigação de doutorado. Nesta seção assinalamos as de ordem que consideramos mais pessoal, outras pedagógicas, que remetem a nossa vida profissional e finalmente trazemos as de ordem mais científica social e política. Elementos que podem ser melhor visualizados na Figura 1 a seguir.



**Fonte:** Elaborada pelo autor.

A justificativa pessoal do estudo podemos dizer que tem seu foco principal <sup>5</sup> nas inquietações oriundas desde a minha formação como graduado (1988-1992), bem como em observações surgidas em minha experiência posterior como professor de Educação Física desde o ano de 1990. No caso atual, relacionadas à aplicabilidade nas disciplinas de Educação Física pelos professores, dos conteúdos nas três dimensões propostas por Coll et al (2000), de forma articulada, crítica e situada, para a obtenção de resultados mais pertinentes e voltados a uma formação

<sup>5</sup> A partir deste momento do texto, solicito licença ao leitor para a utilização da primeira pessoa do singular, já que se trata de um trecho da escrita quase auto biográfica.

mais cidadã (FREIRE, 1998), inquietações que começaram a me instigar ainda nos bancos da universidade.

Entre no Curso de Educação Física da Universidade de Fortaleza-UNIFOR no final da década de 1980. Era esportista e vivenciava com paixão o esporte futsal na escola. Acredito que foi o que me motivou para a escolha do curso. Tive a intuição e posteriormente a certeza de que minha função de atleta ao final do ensino médio estava com os dias contados, uma vez que não obtive até aquele momento as qualidades necessárias relacionadas aos pontos de vista técnico, tático e físico para me tornar um atleta de excelência.

A partir de então percebi que ser Profissional de Educação Física poderia amenizar a minha deficiência como atleta. Ao ingressar no curso comecei a frequentar as primeiras disciplinas e a completar as exigências para sua conclusão. Entendo que a minha formação foi muito tecnicista, uma vez que o currículo da universidade era voltado, sobretudo, para a formação do técnico esportista. Nesse sentido as disciplinas não traziam uma visão mais ampla e conceitual da profissão e nem se inseriam em uma perspectiva crítica. Minha formação nesse aspecto foi frágil, pois, éramos ensinados na universidade para repetir os treinamentos nas escolas, academias e clubes. Uma pedagogia tradicional, técnica que se resumia na transposição de uma aula prática, para outra aula prática.

Entendo hoje que desenvolvíamos uma função próxima da monitoria, éramos monitores de ações práticas, com pouquíssimo conteúdo teórico, absorvido em um pratíssimo. Não existia no curso uma metodologia que fornecesse um apoio mais pedagógico, que contribuísse para o desenvolvimento de uma prática profissional diferenciada. Com uma formação fragilizada, logo percebi que a Educação Física não se limitava a essa perspectiva técnica. Não era só isso, embora fosse um curso na modalidade de Licenciatura Plena pouco me proporcionou elementos teóricos para que eu como aluno em formação aprendesse o ofício de ensinar, de ser PROFESSOR e a atuar como tal, promovendo aprendizagens significativas, sobre os conteúdos que iriam ser socializados no chão da sala de aula.

Essa graduação incompleta do ponto de vista teórico-conceitual e pedagógico foi também uma motivação para a proposta de desenvolvimento da investigação presente nessa tese. Dito de outro modo, a carência na minha formação, me motivou (em parte), o intuito da realização deste estudo de tese no intuito de conhecer se e como os professores de Educação Física Escolar aplicam as

dimensões de conteúdos de forma articulada, crítica e situada, no sentido de desenvolver uma práxis pedagógica exitosa de ensino aprendizagem.

A racionalidade técnica presente em cursos de graduação é temática frequente de muitos estudiosos que asseveram nesse sentido que

A formação de professores representa um desafio no contexto atual, na tentativa de superar uma racionalidade técnica que esteve presente nas formas de pensar e fazer educação, herança do positivismo. Esse modelo de formação docente, denominado de racionalidade técnica, concebe a atividade profissional como instrumento que aplica técnicas específicas a serem repetidas, ou seja, treinamento (ARAÚJO; LEITINHO; FERREIRA, 2014, p. 25).

Entendo que esse tipo de formação se encontra mais presente nos cursos de Educação Física, até por sua própria história militarista e autoritária.

Na minha vida profissional não foi diferente da acadêmica e elas até caminharam por um tempo juntas, pois no quinto semestre já me encontrava no mercado de trabalho, embora cheio de medos e expectativas, Eu estagiava profissionalmente (hoje essa atuação não é mais possível).

Nesse caminhar obtinha muitas informações, assistia aulas e treinamentos dos colegas (pares), lia alguns livros que me interessavam, era um aluno e um profissional curioso, tanto que comecei a fazer cursos de extensão, todos que apareciam, cursos de atletismo, voleibol, educação física escolar, participar de encontros nacionais e internacionais de Educação Física e claro, realizar vários cursos de Futsal e Futebol, a área que mais me encantava.

Creio que as informações que obtinham nesses cursos e encontros chegavam como um combustível e se transformavam em conhecimento, produzindo de forma empírica um processo de ensino-aprendizagem que fundamentava o meu ensinar. Os métodos de ensino que tinha conhecimento era o método parcial ou analítico. Minhas aulas eram ministradas com a utilização do esporte fragmentado, estudava os fundamentos dos esportes e planejava o que ia ensinar nos quatro esportes de quadra mais frequentes nas escolas: futsal, voleibol, basquete e handebol.

A época acreditava que a Educação Física era o ensino dos esportes. Mesmo tendo conseguido experiência e conhecimentos nos livros, na prática, nos cursos e encontros, em nenhum momento me deparei com o estudo e ou aplicabilidade das três dimensões de conteúdo *objeto que investigo nessa tese*.

Depois do término da graduação e de me firmar como professor (já formado) em Educação Física com especificidade no ensino do futsal, com nome no mercado, fui influenciado pela família para buscar mais conhecimento o que ocorreu na metade da década de 1990. Foi quando surgiu, acredito o primeiro curso de especialização em Educação Física Escolar em Fortaleza, em uma instituição privada.

Como tinha a pretensão de ser Professor Universitário, pois queria alcançar voos mais altos na minha profissão me inscrevi no referido curso. Foi nessa especialização que tive professores de excelente nível e que me fizeram observar que eu poderia mudar a minha prática pedagógica, por meio de leituras e discussões e assim fui absorvendo conhecimento sobre as várias possibilidades de acomodar e socializar os conteúdos disciplinares da Educação Física.

De forma pontual e limitada pela primeira vez me foram apresentados às dimensões de conteúdo, conceituais e atitudinais. Porém, a preocupação pedagógica continuava, uma vez que somente a dimensão procedimental, ou seja, a prática (técnica) era a única forma de desenvolver conhecimentos na disciplina de Educação Física Escolar. Após o término do curso de especialização meu objetivo foi atingido, o de ser professor universitário.

Na Escola, no entanto, continuava com um conhecimento e sua aplicação fragilizada relacionada às dimensões de conteúdo (objeto desta tese), notadamente em suas dimensões conceituais e atitudinais e ainda o conhecimento da dimensão procedimental descontextualizado e acrítica. Nesse sentido, por ausência desse conhecimento (dimensões do conteúdo) da forma como hoje o compreendo, não tinha como aplicá-lo nas aulas ou nos campos de estágio.

Com a fragilidade na formação as preocupações permanecem e foi por este e outros motivos incentivados a busca de mais uma formação no âmbito da pós-graduação agora em curso de mestrado. Entendendo sempre que o ensino, no caso, na Educação Física Escolar, não leve a pura reprodução de conceitos e práticas. Nessa perspectiva o papel do professor não se limita a transferir conhecimentos, mas a formar e ser formado, como defende Freire (1998, p. 22):

(...) o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.

Estas possibilidades para serem criadas pelo professor, no meu entendimento precisam ser conhecidas. Nesse sentido a busca pela formação continuada de minha parte quando de 2007 a 2009 realizo o meu primeiro Curso de Mestrado em Educação e Gestão Desportiva em Assunção no Paraguai sendo finalizado com a defesa da dissertação sobre “*O Futsal na Educação Física: sua pedagogia e intervenção nas escolas da Rede Particular de Ensino*”. Por problemas na validação deste curso e conseqüentemente titulação, não obtive o reconhecimento do Título de Mestre no território Nacional, fato que me levou a buscar e cursar o segundo Mestrado Acadêmico, no caso, em Educação, na Universidade Estadual do Ceará-UECE, defendendo em 2016 o trabalho intitulado. *Educação Física Escolar – Inovação e desafios em projetos e práticas pedagógicas de atividades de futsal: um estudo comparativo*.

O momento Profissional acadêmico mais importante nesse meu caminho entre início e conclusão do Mestrado, foi, sem dúvidas, o convite que recebi no dia 15 de setembro de 2015 da CBFS (Confederação Brasileira de Futsal), para ser Técnico da Seleção Brasileira de Futsal Feminino, ou seja, para representar o meu País no esporte que significa para mim a paixão de uma vida, portanto, convite extremamente gratificante. No entanto, a responsabilidade era imensa e para enfrentar os desafios que se apresentavam não há mensuração possível. O Mundial na Guatemala estava muito próximo, seria em 15 de novembro, e por outro lado a Confederação se encontrava em uma situação política e financeira muito difícil, mas mesmo nesse contexto não tinha como recusar essa convocação, uma vez que significava o ápice da minha carreira de técnico de futsal, onde me encontro até os dias de hoje e onde conquistei os títulos mais importantes no cenário mundial pela Seleção Brasileira, estando na Revista Futsal Planet como TOP 10 do mundo na Categoria – Melhor Técnico das Seleções do Mundo nos anos de 2015/2017/2019.

Posteriormente, o crescimento acadêmico também é premiado quando no ano de 2016 sou aprovado na seleção do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE, instituição na qual cursei um dos mestrados da minha carreira enquanto profissional da educação.

A riqueza de conhecimentos e aprendizagens adquiridas nos dois cursos de mestrado realizados abriram meus horizontes e as compreensões no campo ontológico, epistemológico e metodológico da Educação, nela inserida a Educação Física Escolar. No entanto, as antigas preocupações com as três dimensões de

conteúdo classificados por Coll et al (2000), permanecem, é tanto que se concretizam como objeto de investigação que apresento como tese que defendo neste curso de doutorado. Nesse sentido fica evidente e evidenciada as fragilidades, lacunas e conseqüentemente os motivos que justificam pessoalmente a proposta de pesquisa que ora apresento.

A **justificativa pedagógica** que também apresento, encontra-se inicialmente articulada a justificativa pessoal que tem demonstrado as fragilidades no conhecimento, no caso, relacionados às dimensões de conteúdo na disciplina de Educação Física Escolar, bem como na constatação por meio da observação nas escolas públicas e privadas do município de Fortaleza, de práticas do “rola bola”, práticas com divisão dos gêneros, sem planejamento prévio e sem conteúdo proposto sem nenhuma relação com as dimensões de conteúdo conceituais, procedimentais e atitudinais, articulados, críticas e situadas. Assim sendo, evidenciam dificuldade de entendimento dos saberes sobre essas dimensões e de como metodologicamente aplicá-las; e principalmente a ausência das dimensões conceituais e atitudinais em detrimento do ensino da prática pela prática sem contextualizar os conceitos e sem a formação de valores presentes e conformado a uma práxis pedagógica do professor de Educação Física Escolar.

Com base nestas ponderações e observações a *justificativa pedagógica* do objeto de investigação desta tese está inserida de certa forma em conhecer se e como as dimensões de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) estão inseridas na prática docente de professores de Educação Física Escolar e a importância de sua aplicabilidade com vista a contribuir para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica exitosa desse docente.

Esta intensão se encontra em conformidade com a linha de pesquisa *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação* do Curso de Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE no qual me insiro como doutorando, uma vez que busco pesquisar os Profissionais de Educação Física, seu conhecimento e suas estratégias de ensino na aplicabilidade destas dimensões, propondo uma reflexão, sobre sua contribuição e importância no ensino no contexto de aula e ou na quadra esportivas. A aproximação com a Linha de pesquisa *Formação de Professores em Educação* e o Núcleo 2: *Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde* é evidente, uma vez que a proposta da Tese aponta para a atuação, embora indireta na disciplina de Educação Física no âmbito escolar.

Acredito na importância de conhecer e analisar a existência e aplicabilidade destes conhecimentos, de socializar essas compreensões com os professores participantes desta investigação, evidenciando que essas dimensões estão vivas e presentes na ação pedagógica, e que seu conhecimento e aplicabilidade proporciona ao docente e ao discente uma relação de entendimento teórico (conceitual), como também de procedimento que são as ações motoras. As habilidades vivenciadas pelo aluno, também projeta uma melhoria no seu repertório técnico e coordenação geral, não esquecendo a sua formação integral no que diz respeito à dimensão atitudinal.

Com relação à **justificativa científica**, iniciamos as buscas de textos, para sua formulação, em fevereiro de 2018, visitando os repositórios de artigos de periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Em relação à base de dados, disponíveis na *Scielo Brasil* do Portal de Periódicos CAPES site (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), mapeamos os periódicos. Para as dissertações e teses, foi feita as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como fonte de dados o site (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). O recorte temporal das buscas para os artigos, as dissertações e as teses tiveram como marco inicial o ano de 2000 e o final o ano de 2018 (mês de fev.). Justificamos o ano 2000 como ponto de partida por ser a década de surgimento da segunda edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física volume 7 (2000), que passa a referendar posteriormente o Documento da Base Nacional Comum Curricular-BNCC de 2017, documento norteador da Educação no Brasil, notadamente da Educação Física, fato que justifica a data de ponto de partida para as buscas. O marco final constitui a data do último acesso aos referidos *sites*.

Para assegurar o rigor científico do mapeamento, optamos na busca, no caso, dos periódicos por artigos revisados por pares uma vez que são submetidos a avaliação oferecendo maior segurança e rigor a investigação. A busca também foi realizada com base em descritores pré-selecionados e com a utilização de filtros. Foram encontrados um total de 44 artigos, sendo somente quatro deles relacionado ou com aproximação a nossa temática de pesquisa, e no caso de dissertações identificamos 110 permanecendo para análise 17 delas, que após leitura mais completa do texto restaram somente oito. Com relação a teses identificamos 22 permanecendo três delas para leituras mais atentas e análises.

Em sínteses, do total de 176 trabalhos inventariados quando da realização do Estado da Questão (seção 3 desta Tese), somente 24 deles indicaram abordar o

assunto aproximado ou semelhante ao nosso objeto de tese. Resultado que demonstra em uma primeira seleção, uma limitada preocupação sobre a temática relacionada a sua produção e publicação. Posteriormente com a utilização de mais filtros e leituras de partes dos trabalhos acima assinalados dos 24 restaram somente 12 com aproximação ou semelhança ao nosso objeto de investigação para análise. Essa produção limitada por si só aponta para a importância e relevância da pesquisa que pretendemos desenvolver, haja vista a contribuição de seus resultados para o conhecimento científico no campo pesquisado, na área de formação de professores e, sobretudo, na Educação Física Escolar. Dos doze (12) trabalhos mapeados e analisados quando da elaboração do estado da minha questão, posso assinalar que aqueles na modalidade de teses (2) e dissertações (8), sem contabilizar os artigos (2), apontam em seus resultados de forma implícita a importância de se utilizar e consequentemente de se pesquisar sobre o ensino e aprendizagem com ancora nas dimensões de conteúdo.

Com título onde se encontra explícito a terminologia sobre o estudo ou pesquisa nas dimensões de conteúdo, encontramos somente quatro (4) das oito (8) dissertações e nenhuma das duas (2) teses. São as dissertações elaboradas<sup>6</sup> por Barros (2006), Barroso (2008), Franco (2008) e Russo, (2010), todos estudos desenvolvidos no estado de São Paulo. Nestes, fica explícito, a importância da pesquisa sobre a temática, como a encontramos também no trabalho de Darido e Ferreira (2015) em solo em parte nordestino.

Quanto à **justificativa social e política**, uma vez que a Escola se insere em uma comunidade e ela mesma é uma instituição integrante do aparelho político-social do Estado, as contribuições de cunho político são diversificadas e inerentes a sua função de instituição escolar de informação e formação que atingem diretamente aos indivíduos nela inseridos como alunos, professores, corpo de direção, famílias, comunidade escolar e do bairro, estas três últimas, indiretamente. Assim, dito de uma forma mais específica e pontual a função maior desta instituição voltada para o ensino-aprendizagem exitoso resultado também da aplicação articulada, crítica e situada das dimensões de conteúdo vão refletir e ou contribuir com a preparação de sujeitos mais

---

<sup>6</sup> BARROS, André Minuzzo de. A prática pedagógica dos professores de educação física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. São Paulo, 2006; BARROSO, André Luis Ruggiero. Voleibol Escolar: Uma Proposta de Ensino nas Três Dimensões dos Conteúdos. São Paulo, 2008; FRANCO, Laercio Claro Pereira. Atividades Físicas de Aventura na Escola: Uma Proposta Pedagógica nas Três Dimensões do Conteúdo. São Paulo, 2008. e RUSSO, Elaine Lopes. Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de educação física escolar. São Paulo, 2010.

reflexivos e críticos e conseqüentemente em cidadãos em emancipação. Essa cidadania emancipada traz nela inserida o cunho político embrião também do ensino desenvolvido observando as três dimensões de conteúdo, pelo professor em contexto escolar.

Com relação à relevância dos resultados obtidos nesta tese, estes se encaminham para melhoria na qualidade do ensino de Educação Física ministrado na escola. Ensino que vai gerar aprendizagens significativas que reverberam na formação do aluno cidadão, preparado para a vida no mundo, como apregoado por Paulo Freire (1988), uma formação do tipo emancipatória.

No caso do professor, a revisitação de seu conhecimento acerca das três dimensões traz provavelmente como contributo o desenvolvimento de uma práxis pedagógica desse docente em Educação Física Escolar, gera, entendemos, novas formas de pensar e de agir e ensinar a Educação Física Escolar que também fica mais próxima da realidade e da função escolar.

Todas as justificativas postas neste texto evidenciam também a relevância de realização desta Tese e nos remetem novamente ao problema de investigação posto no texto introdutório que levanta preocupações que resultaram nos questionamentos realizados e na necessidade de respondê-los. Realidade que evidencia a importância desta nossa tese em conhecê-los em bases empíricas, para contribuir com uma proposta para resolvê-los.

Em sínteses, este estudo é relevante para os Profissionais de Educação Física na modalidade da Licenciatura, uma vez que trata da Educação Física Escolar na Educação Básica, notadamente com inserção no Ensino Fundamental, promovendo uma reflexão crítica amparada em dados obtidos no âmbito desta investigação, que ampliam as discussões na seara das dimensões de conteúdo propostas desde os PCNs, ampliando o foco para essa inserção na nova BNCC. Esse conhecimento e suas reflexões contribuem com os profissionais das disciplinas de Educação Física Escolar, na aplicabilidade pedagógica destes. Entendemos que esta pesquisa irá subsidiar os Profissionais de Educação Física para nas escolas desenvolverem vivências práticas contextualizadas, transformando essas dimensões de conteúdos em conhecimento, com o objetivo de socializar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem contribuindo assim para uma prática mais reflexiva da disciplina de Educação Física no ambiente escolar.

## 1.4 Bases do marco teórico da investigação

Os referenciais teóricos ou marco de referência teórico que permitiram abordar o tema proposto nessa tese se basearam em fundamentos provenientes de normatizações e ou documentos oficiais da política educacional e institucionais da Escola (foco desta investigação) relacionada diretamente a Educação e nela a Educação Física Escolar (LDB, PCNs, DCNs, BNCC); as categorias teóricas que perpassaram o nosso objeto de investigação contribuíram em sua fundamentação; os estudiosos destas categorias temáticas e outros que nos auxiliaram posteriormente nas discussões e análises necessárias dos dados coletados no campo empírico.

Não necessariamente na ordem das seções ou capítulos trabalhados apresentamos nosso *corpus teórico*. Iniciamos relacionando os documentos normativos, as categorias escolhidas, os autores que as fundamentam, bem como a articulação que realizamos com esta base e documentos e a temática proposta nesta tese. São eles e elas

✓ Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs de 1998 e 2000 e 2001, oriundos da LDB/96 (LDB) Lei de nº 9.394 de 1996, (BRASIL, PCNs, 1998) e voltado para Educação Física Escolar (BRASIL/PCN, 2000, 2001), em seu volume 7 e que nele registra o entendimento a partir daquele ano (2000) do que é considerado nacionalmente como *conteúdo* de ensino e sua classificação. Podemos perceber que estes conteúdos estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental. Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados na disciplina de Educação Física Escolar, servindo como subsídio ao trabalho do professor. No ano de 2004 tivemos a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação-CNE da Resolução nº 7 que institui as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. E mais recentemente em 18 de dezembro de 2018, também do CNE temos a aprovação da Resolução nº 6<sup>7</sup>.

✓ A BNCC (BRASIL/BNCC, 2017), que é um novo “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos

---

<sup>7</sup> CNE/CES nº 4. MEC nº 1.349, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de ... 8. Art. 27. A implantação e desenvolvimento das DCNs do Curso de Graduação em Educação Física e dá outras providências

de aprendizagem e desenvolvimento. Documento de caráter obrigatório diferentemente dos PCNs que são sugestivos e que surge recentemente e que no qual iniciamos nossa análise focando de forma breve sua obrigatoriedade, e o ensino-aprendizagem com foco nas *competências e habilidades* e nesta última, inseridas as oito dimensões de conteúdo, foco e objeto da nossa Tese.

Articulamos o entendimento dos PCNs e BNCC, com a lente voltada para o ensino-aprendizagem relacionando-os em uma discussão fundamentada nas *dimensões de conteúdo*,

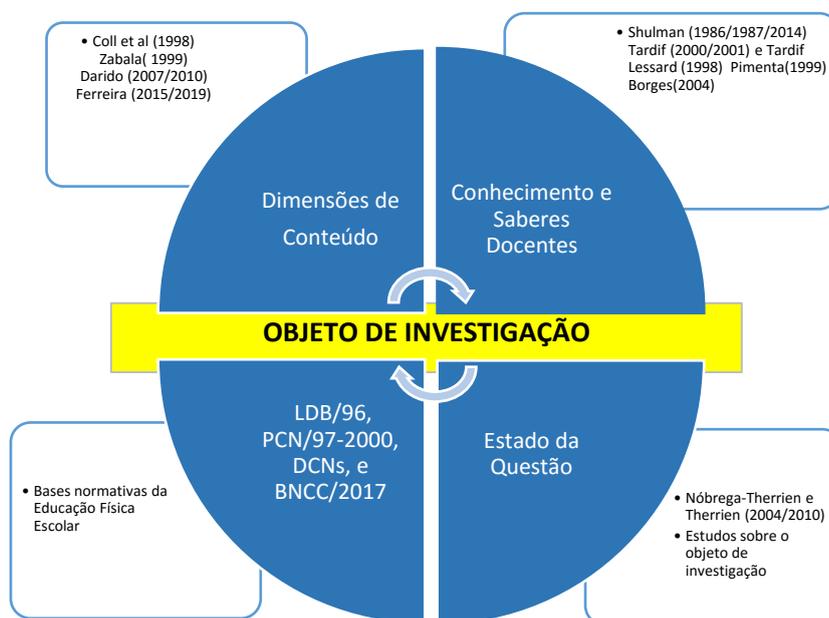
Discutimos e analisamos o entendimento de conteúdos de aprendizagem e suas três dimensões classificadas por Coll et al (1998) no âmbito da compreensão e discussão de Zabala (1998), Darido (2010), Darido e Ferreira (2015) e sua relação para uma aprendizagem significativa e situada. Texto escrito em seções sobre a temática, objeto de nossa investigação, observando sua articulação com outras categorias e fundamentos.

Construímos um debate sobre conhecimento e saberes inerentes ao ensino-aprendizagem do professor, no caso, de Educação Física Escolar, saberes imprescindíveis para a compreensão e repasse das *dimensões de conteúdo* e sua aplicabilidade articulada, crítica e situada, junto aos alunos em sala de aula ou espaços outros de ensino. No caso escritos e discussões ancoradas principalmente nos estudos de Shulman (1986, 1987, 2014), Tardif e Lessard (2005, 2008), Tardif (2001, 2002), García (1992, 1999), Gauthier et al (1998) e, em termos de Brasil, Saviani (1996), Pimenta (1999, 2003) Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Almeida (2011) e Borges (2004), entre outros.

Outra subcategoria, assim denominada porque entendemos que traspassou e transitou entre as maiores assinaladas, se referem à reflexividade ou professor-reflexivo, trabalhada com apoio principalmente nos estudos de Sacristan (1998, 1999), Pimenta (2006), Libaneo (2008). Esta subcategoria ao ser entendida e fundamentada incorpora a compreensão de professor em sua formação inicial e em processo de formação continuada para a aquisição e aplicabilidade na disciplina de Educação Física Escolar, no caso desta tese, das *três dimensões de conteúdo*. Não foi criada uma seção para esta discussão, uma vez que no nosso entendimento essa compreensão perpassou as discussões desenvolvidas nas seções ou capítulos há pouco assinalados.

Entendemos que essa fundamentação teórica nasce e se ancora também no nosso Estado da Questão e se encontra *em movimento* embora explicitada no texto de forma didática. Assim apresentamos a seguir um esquema em forma de figura com a intenção de evidenciar este *movimento* de articulação de fundamentação e objeto de investigação. Base e argumentos teóricos que desenvolvemos para subsidiar e responder as indagações proposta nesta tese

**Figura 2 - Fundamentos teóricos como ancora da tese**



Fonte: Elaborada pelo autor.

### 1.5 Apresentação de seções outras do texto da tese

A presente tese cuja parte introdutória acabamos de apresentar e que lembrando se insere na Linha de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação e especificamente no Núcleo de Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde e que se intitula *EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEUDO NA PRÁTICA DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO* se compõe de nove grandes seções ou capítulos.

A primeira, introdutória, a qual acabamos de apresentar onde trazemos o escrito sobre contexto, problema, hipóteses, tese, justificativa e relevância do objeto de investigação, situando nosso propósito e intensão, no momento da defesa da tese, já concretizada. Na segunda seção, trazemos os objetivos, geral e específico que foram contemplados no desenvolvimento desta pesquisa. Na terceira seção

desenvolvemos o nosso Estado da Questão, objeto de nossa investigação, texto distribuído em sete subseções nas quais se elabora todo o mapeamento realizado via pesquisa em banco de dados com a finalidade maior de conhecer o que existe produzido e publicado no campo da ciência ao nosso alcance, sobre a temática que nos propomos a investigar. Esse inventário evidencia de forma clara (entre outras questões) a nossa contribuição final em termos de produção desta tese para a área de Educação Física Escolar.

A quarta seção é dedicada aos fundamentos teóricos como âncora desta tese. Essa seção se divide em três grandes subseções onde na primeira *Os saberes na formação do professor de Educação Física: aproximações teóricas ao tema*; se busca desenvolver um texto discursivo-crítico sobre os saberes na formação desse professor, com base em teóricos já assinalados anteriormente na seção introdutória desta tese, com a finalidade de evidenciar a importância de entendimento do conhecimento e saberes, suas tipologias variadas para o desenvolvimento exitoso de uma prática pedagógica docente, inclusive com vistas ao ensino-aprendizagem das dimensões de conteúdos na Educação Física Escolar. A terminologia 'exitoso' se refere, no nosso entendimento, a uma formação integral e ou cidadã.

Este texto se completa com a próxima subseção que se intitula de *Educação Física Escolar e as dimensões de conteúdo: o que dizem os autores*, onde se desenvolve um texto que contribui com argumentos teóricos de autores estudiosos desta temática, com o objetivo de evidenciar a importância não somente do conhecimento das referidas dimensões de conteúdo, o entendimento de cada autor sobre elas, bem como da importância de sua aplicação articulada, crítica e situada e voltada para um ensino que forme para a cidadania.

A subseção que fecha este capítulo recebe o título *O ensino e aprendizagem nas dimensões de conteúdo: o que dizem as bases normativas na Educação Física Escolar*. O escrito traz o suporte normativo e institucional como diz o anunciado, da proposta nacional de condução de temáticas e conteúdo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a em Educação Física Escolar no ensino fundamental. Apresentamos nela o proposto nos documentos, trazendo uma leitura e análise crítica do texto, com vistas a articular as dimensões de conteúdo que entendemos são imprescindíveis para uma aprendizagem exitosa e formação do aluno, futuro cidadão. Este construto teórico entendemos que forneceu argumentos que subsidiaram as

análises dos dados coletados no campo empírico, seguindo o caminho teórico-metodológico da pesquisa, temática que apresentamos na seção cinco que se segue.

Esta seção cinco sobre o *caminho teórico-metodológico da pesquisa* se subdivide em oito subseções na qual abordamos desde o Paradigma, abordagem e método, como o *Lócus* institucional de investigação, os sujeitos/participantes do estudo, o planejamento das fases de Coleta de dados e instrumentos utilizados. Seguimos ainda apresentando como os dados coletados foram analisados, o ineditismo da pesquisa, bem como os procedimentos éticos nesta utilizados, finalizando o escrito com a apresentação de uma síntese do caminho teórico-metodológico desenvolvido até então, evidenciando na Figura 3 (p.86) sua articulação e *movimento*.

A sexta seção de que trata esta tese se remete aos nossos achados coletados no campo, as respostas encontradas, articulados ao *corpus* teórico aqui apresentado. A seção se intitula de “O professor de Educação Física, seu SER, seu SABER, seu FAZER: discussões e análises dos achados no campo empírico.” Esta seção se subdivide em cinco subseções na qual a primeira trata do *caminho utilizado para as análises*, onde se expõe de forma objetiva como pretendemos conduzir os achados que se encaminham inicialmente por uma segunda subseção na qual trabalhamos os dados relacionados aos professores de Educação Física, intitulada *sobre seu SER: quem são e sua formação*, procurando evidenciar um perfil dos nossos sujeitos da pesquisa. A terceira subseção vem em seguida e se relaciona *sobre seu SABER: conhecimento das dimensões de conteúdo*. Buscamos verificar que saber é esse dos professores para com base nele analisá-lo, compreendê-lo, para só assim discutirmos na quarta subseção *Sobre seu FAZER*, por meio da aplicabilidade das dimensões na prática pedagógica. Como uma síntese destas análises e discussões dos achados no campo empírico temos a quinta e última subseção que foca *Sobre o ensinar* destes professor, no caso, *articulado, crítico e situado*.

A sétima seção remete as conclusões do estudo que sempre entendemos de certa forma como um recomeço, mesmo que esta pesquisa se estenda para além de contemplar os objetivos levantados, de responde, notadamente, a tese proposta, confirmando-a ou refutando-a, ainda evidencia sua contribuição para o campo da ciência na área da Educação e da Educação Física Escolar, bem como insere em

duas pequenas subseções, em uma as limitações desta investigação doutoral deste estudo, em outra algumas sugestões e contribuições advindas deste caminhar.

Por fim temos as referências, todas de autores e ou documentos institucionais normativos ou não, citados no corpo do texto e, finalmente, os anexos e apêndices do trabalho desta tese.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

Analisar o conhecimento e a utilização das dimensões de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) na prática docente de professores em contexto de sala de aula de Educação Física Escolar-EFE, com vistas a um ensino-aprendizagem para cidadania.

### **2.2 Específicos**

- a) Caracterizar conhecimento e ou saberes que professores de Educação Física Escolar têm em relação a sua prática docente considerando as três dimensões de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal;
- b) Identificar com base nos elementos caracterizados junto a estes/as professores/as, como em momentos de ensino-aprendizagem, que estratégias utilizam na sua prática, para aplicar as três referidas dimensões de conteúdo;  
e
- c) Explicitar se e como os professores de Educação Física Escolar utilizam a aplicabilidade das dimensões de conteúdo (articulada, críticas e situadas) e as percebem como contribuições para um ensino-aprendizagem que leva a uma formação integral e ou cidadã.

### 3 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM SUAS TRÊS DIMENSÕES DE CONTEÚDO: O ESTADO DA QUESTÃO

Diante do que já foi antes exposto acreditamos ter relevância significativa em pesquisar sobre a temática *as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais na Educação Física Escolar*, e assim pensando há uma necessidade de se conhecer o que existe de estudos já produzidos sobre o assunto a fim de evidenciar as contribuições desta tese para o campo da Educação, notadamente, para Educação Física Escolar.

Ressaltamos, portanto, a importância da presente seção/capítulo para o desenvolvimento desta tese uma vez que ele tem também o objetivo de narrar os procedimentos utilizados para realização do Estado da Questão -EQ que norteou esta investigação.

Entendemos que a finalidade do EQ, com base em Nóbrega-Therrien e Therrien e (2004, 2010), consiste em registrar por meio de um rigoroso levantamento bibliográfico, o estado de determinado tema ou objeto investigativo na conjuntura atual da ciência. Os autores complementam ainda que:

- Sua finalidade também é de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por ele na revisão de literatura (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2010, p. 34).

Esta definição de EQ, para nós contribui para o entendimento, aproximação e delimitação do nosso objeto de investigação ao mesmo tempo em que nos ajuda na redefinição das categorias teóricas nas quais esta tese se ancora. Dito de outra forma, dentre os objetivos de realização do EQ de nosso objeto de investigação estão à busca dos elementos que ajudam na caracterização desse objeto, no seu planejamento teórico-metodológico, bem como na redefinição de categorias desta tese. O mapeamento dos estudos já publicados acerca da temática investigada é um caminho necessário para se evidenciar o que já existe pesquisado sobre este assunto na comunidade científica, constatação que contribui para mostrar o que *esta tese traz de novo* para acrescentar ao conhecimento científico já existente no campo da Educação e mais especificamente na área da Educação Física Escolar.

É válido afirmar, também, que o EQ realizado para esta tese tem como princípio clarificar a trajetória do autor/pesquisador e da pesquisa, sobre a temática “*Educação Física Escolar: dimensões de conteúdo na prática docente – Um estudo de caso*”. Percebemos que o tema proposto, entre outros fatores, visa dar subsídio teórico/metodológico para contribuir com a docência na perspectiva da utilização e aplicabilidade das dimensões de conteúdo com vista a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem e, nesse sentido, de propiciar uma formação cidadã ao alunado. Busca redimensionando se necessário as estratégias de aplicação destas dimensões de conteúdos de forma articulada, crítica e situada, nas aulas de EFE como disciplina obrigatória (LDB/PCNs/BNCC)<sup>8</sup> nas escolas de ensino fundamental. Em sínteses a finalidade do Estado da Questão

é a de levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por ele na revisão de literatura. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p 7).

O mapeamento bibliográfico realizado neste EQ, em seus aspectos de criticidade e rigor científico buscou responder questões gerais como: de que modo às pesquisas existentes revelam a temática das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais na Educação Física Escolar? Quantas e quais as principais temáticas investigadas com aproximação do nosso objeto de estudo? Como se desenvolveram estas pesquisas em seus aspectos metodológicos? Quais os principais autores citados na fundamentação teórica dos textos encontrados? E a quais conclusões chegaram estes estudos?

O processo de consulta às fontes e bases de dados e a organização dos achados são descritos na seção 3.1, constituindo um passo fundamental para a análise proposta quanto à aproximação dos textos encontrados com o nosso objeto de pesquisa.

---

<sup>8</sup> No ano de 2000 surgiu a 2ª edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física volume 7 que passou a referendar posteriormente a BNCC - Base Nacional Comum Curricular de 2017.

### 3.1 Delineando o estado da questão: o que revelam as fontes e bases de dados

Mesmo sendo necessária a escolha dos descritores como ferramentas de busca nos bancos de dados, estes foram selecionados visando, não somente responder as questões mais gerais acima assinaladas neste EQ, bem como outras mais específicas que vão acompanhar cada descritor escolhido para busca, com a finalidade de nortear a clareza não só do que se busca e encontra, mas, sobretudo, do que nos interessa encontrar.

Iniciamos as buscas em 17 de fevereiro de 2018, visitando os repositórios de dissertações de mestrado e teses de doutorado e artigos de periódicos. Em relação à base de dados, para as dissertações e teses, foi feita as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES tendo como fonte de dados o *site* <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>. O mapeamos dos periódicos foi realizado no Portal de Periódicos CAPES no *site* <http://www.periodicos.capes.gov.br/> na base da *Scielo Brasil*. O recorte temporal das buscas para as dissertações, as teses e os artigos, teve como marco inicial o ano de 2000 e o final 2018 (mês de fevereiro). Justificamos o ano 2000 como ponto de partida por ser a década de surgimento da segunda edição dos PCNs de Educação Física volume 7 (2000), que passa a referendar posteriormente o Documento da BNCC de 2017, documento norteador atual da Educação no Brasil, notadamente da Educação Física. Fato que justifica a data de ponto de partida para as buscas. O marco final constitui a data do último acesso aos referidos *sites*.

### 3.2 A escolha dos descritores para a busca nas bases de dados

Ao definir o objeto de estudo como “*Educação Física Escolar: dimensões de conteúdo na prática docente – Um estudo de caso*”, sendo estas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, o primeiro passo para mapear na busca o espaço pertencente à temática, foi construir descritores de busca. Para conteúdos relacionados a Educação Física Escolar

e suas dimensões de conteúdo foi definido um descritor MAIOR denominado “*Ensino de Educação Física*”, sem utilização do boleano<sup>9</sup>. Assim, coube

---

<sup>9</sup> Boleano é um cognato que significa “e” e que no sistema de classificação filiado a CAPES, em seus bancos de dados, permite a busca articulada de conteúdo ou temáticas.

a partir da construção deste descritor macro levantar questionamentos que me apontaram para descritores de busca mais específicos, alguns antes já assinalados no texto introdutório desta tese e que serviram para nortear este caminho como: Quais as estratégias de ensino dos professores para a aplicação das dimensões de conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar? O que as pesquisas apontam sobre as dimensões de ensino da Educação Física? Por fim, qual o percurso metodológico de tais pesquisas? Que autores utilizam e a que conclusões chegam estes estudos?

Os descritores que surgiram nesse processo acima descrito e nos quais para as buscas se utilizou boleano AND foram os seguintes:

*“Abordagens pedagógicas” AND “educação física”;*  
*“Estratégias de ensino” AND “educação física”;*  
*“Dimensões de conteúdos” AND “educação física”;*  
*“Dimensões conceituais” AND “educação física”;*  
*“Dimensões atitudinais” AND “educação física”; e*  
*“Dimensões procedimentais” AND “educação física”.*

A utilização do boleano AND permite, entre outras questões, estabelecer uma articulação entre a disciplina Educação Física com as dimensões de conteúdos de investigação pretendida, facilitando o refinamento da busca e consequentemente atendendo ao objetivo da nossa temática. Nesse sentido os descritores foram utilizados e cruzados de diferentes formas visando encontrar resultados os mais aproximados possíveis do objeto de estudo.

### **3.3 Busca em dissertações, teses e artigos de periódicos: o caminho percorrido**

As buscas nas bases de dados foram realizadas com base nos descritores pré-selecionados que foram apresentados neste texto no tópico anterior. No caso da busca pelas dissertações e teses o caminho utilizado, na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi relacionar os trabalhos que se aproximavam e ou se assemelhavam com a temática a ser por nós pesquisada. Com esta definição foram encontradas 110 dissertações e 22 teses. Após a leitura dos títulos foram selecionadas 17 dissertações e 3 teses. Não conseguimos identificar o motivo por que o descritor indicava trabalhos onde muitos deles nada tinham relacionado à temática

(via descritor utilizado), e isso aconteceu tanto nas buscas com as teses e dissertações como com os artigos de periódicos, estes últimos (artigos) com menor frequência. Essa dificuldade foi sentida. Embora o procedimento de busca tenha se repetido mais de uma vez para evitar vieses.

Nesse processo inicial de busca no caso das teses e dissertações com descritores mais amplos se apresentavam estudos com foco em memórias escolares; reconhecimento da cultura corporal; trajetória de treinadores de futebol; implicações da formação continuada; capoeira contemporânea; camisa 10 elementos do processo de seleção; uma variedade de temáticas que foram melhor expostas por ocasião da abordagem específica na análise por cada descritor.

Com relação aos artigos surgiam temáticas na Educação Física, mas relaciona a obrigatoriedade do ensino; formação inicial do professor; debate sobre código disciplina na área prática; Educação Física Escolar como tradição de violência; como atividade física de apoio e autonomia do professor; sobre a Educação Física Escolar e o corpo humano e as reações percebidas pelos alunos; movimentos do brincar e sua importância para aprendizagem; possibilidades e desafios curriculares na expansão regional; análise da produção do conhecimento no campo da Educação Física e ainda surgiram oito estudos na língua inglesa e quatro na espanhola, fatores que contribuíram para a não inserção destes trabalhos e que posteriormente esta exclusão foi novamente explicada também por descritor utilizado.

Em sínteses, do total de 176 trabalhos inventariados quando da realização do EQ, somente 24 deles - após a utilização de todos os filtros e leituras (título, resumo, textos) que foram a seguir melhor explicitados - indicaram abordar o assunto aproximado ou semelhante ao nosso objeto de tese.

Após a primeira seleção dos achados que permaneceram 17 dissertações e 3 teses, estas ainda passaram por uma segunda triagem realizada com base na leitura dos resumos e, quando necessário, por alguns tópicos da pesquisa, onde foram escolhidas nesse processo final oito dissertações e duas teses. Nas análises destas é explicitado a razão desta segunda exclusão.

No caso dos periódicos mais uma vez para assegurar o rigor científico do estudo, optamos na busca por artigos revisados por pares, uma vez que, são submetidos à revisão oferecendo maior segurança a investigação. Foi encontrado um total de 44 registros, dos quais foram selecionados, primeiramente pelo título, apenas aqueles que se encontravam mais diretamente relacionado a temática, ou seja:

Educação Física Escolar. Desses, após a leitura de todo o trabalho em fase posterior foram descartados 42 artigos. Motivos de exclusão há pouco assinalado e mais bem especificado por descritor.

O Quadro 1 apresenta esse percurso descrito até então, especificando o total de dissertações, teses e artigos antes e depois do primeiro processo de refinamento. O motivo da exclusão de tantos trabalhos já foi anteriormente assinalado e isso ocorreu mesmo tendo sido focalizado o descritor de macro para micro, utilizado filtro (revisado por pares, no caso dos artigos - leitura de título e resumos, no caso das teses e dissertações e o uso do cognato boleano AND). Depois também foi utilizado o filtro revisado por pares e somente na língua portuguesa (o que foi feito posteriormente). As análises realizadas em cada subitem a seguir trará mais informações sobre o processo desenvolvido com o mapeamento e a utilização de cada descritor e a triagem dos trabalhos.

**Quadro 1 – Distribuição geral dos achados nos sites do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos CAPES, tendo como referência o período de 2000 a 2018. Fortaleza – CE, 2018**

Descritores	Dissertações			Teses			Artigos		
	E <sup>10</sup>	AT <sup>11</sup>	AR <sup>12</sup>	E	AT	AR	E	AT	AR
“ensino de educação física”	35	2	0	9	3	2	16	2	1
“abordagens pedagógicas” AND “educação física”	33	7	3	3	0	0	12	1	0
“estratégias de ensino” AND “educação física”	36	5	4	8	0	0	12	1	1
“dimensões de conteúdos” AND “educação física”	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“dimensões conceituais” AND “educação física”	4	1	1	1	0	0	3	0	0
“dimensões atitudinais” AND “educação física”	1	1	0	1	0	0	1	0	0
“dimensões procedimentais” AND “educação física”	1	1	0	0	0	0	1	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>44</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados da pesquisa mês de fevereiro de (2018).

Encaminhada esta primeira parte do nosso EQ, relacionada ao inventário de busca realizada nos referidos sites e com ajuda dos descritores discriminados anteriormente e ainda com delimitação de marco inicial (2000) e final (2018) de busca

<sup>10</sup> E: refere-se a todos os trabalhos ENCONTRADOS quando inserido o descritor mencionado.

<sup>11</sup> AT: refere-se a todos os trabalhos ACHADOS após a seleção, dos encontrados, pelo título.

<sup>12</sup> AR: refere-se a todos os trabalhos ACHADOS após a triagem pela leitura do resumo dos trabalhos selecionados pelo título.

justificado, passamos a apresentação mais detalhada da triagem realizada nos trabalhos encontrados com o mapeamento apresentado pelos descritores, já por nós, referidos.

### **3.4 Busca em dissertações e teses no site da BDTB e triagem dos achados**

Inicialmente recorreremos à base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES BDTD utilizando-se do descritor considerado mais amplo ou MACRO, “*Ensino da Educação Física*”, tendo encontrado 35 dissertações e 9 teses. Considerando a grande quantidade de textos e ciente que o descritor alcançava vários assuntos que não seriam necessariamente relacionados à temática de interesse, optamos por afunilar o que foi mapeado por esse descritor selecionando os títulos que tinham de fato significado com o descritor “*Ensino de Educação Física*” e a possibilidade de relação a nossa temática - dimensão conceitual, oferecendo um resultado de seleção de 2 dissertações e 3 teses. Descarte já anteriormente explicitado<sup>13</sup>.

O próximo passo foi uma triagem realizada com a leitura do resumo e, quando necessário, de alguns tópicos do trabalho, no intuito de selecionar apenas as pesquisas que tivessem em consonância com a nossa temática. Após essa etapa nenhuma dissertação foi selecionada com este descritor maior restando apenas 2 teses. No caso, das duas dissertações que foram descartadas após triagem mais refinada foi, uma, por estar relacionada a elaboração de uma proposta de Educação Física a partir do projeto político pedagógico de uma escola, e a outra, por estabelecer relações contextuais com as origens e as tendências pedagógicas, que marcaram a história da Educação Física Brasileira, sendo assim, não estando relacionadas ao nosso objeto de estudo. Já a tese, esta foi excluída porque a amostra não objetivava pedagogos e alunos do curso de Educação Física, portanto, não tinha também referência com a nossa temática, muito menos, com a nossa população pesquisada, profissional de Educação Física.

---

<sup>13</sup> Nesse processo inicial de busca no caso das teses e dissertações com descritores mais amplos se apresentavam estudos com foco em memórias escolares; reconhecimento da cultura corporal; trajetória de treinadores de futebol; implicações da formação continuada; capoeira contemporânea; camisa 10 elementos do processo de seleção; uma variedade de temáticas que serão melhor expostas por ocasião da abordagem específica na análise por cada descritor.

Visando encontrar um novo caminho que levasse às produções sobre as dimensões de conteúdo específicos e de nosso foco de interesse, como antes já assinalado, realizamos o cruzamento dos descritores “*Abordagens Pedagógicas*” AND “*Educação Física*”. Desta busca foram encontrados 33 dissertações e 3 teses, que ao serem refinados com os mesmos critérios das buscas anteriores citados resultaram com a leitura do título em apenas 7 dissertações e nenhuma tese. Após a leitura dos resumos, foram descartadas 4 dissertações restando apenas 3.

Na triagem maior surgiram estudos que focavam contribuições da Educação Física como prática pedagógica para formação de sujeitos autônomos; praticas pedagógicas na Educação Física Escolar e no futebol; Educação Física Escolar e meio ambiente dimensão de seus conteúdos; disciplinas esportivas e atletismo; Educação Física Escolar e suas interfases com os conteúdos de história; atividades rítmicas e a Educação Física Escolar; diferentes tendências pedagógicas na Educação Física Escolar e seus conteúdos; Linguagem e suas possibilidades na Educação Física Escolar; abordagens pedagógicas renovadas e outras abordagens no uso de TIC; discurso em jogo; cultura corporal e intervenção pedagógica; descaracterização do esporte análise de conteúdo e contexto; Como se pode observar aspectos os mais vaiados na abordagem dos estudos mapeados.

Na triagem mais refinada os motivos para os descartes das dissertações foram: duas por não estarem disponíveis na internet; outra dissertação foi eliminada por focar as abordagens pedagógicas na formação inicial e continuada; e a última objetivava analisar os fundamentos teórico-metodológicos das propostas pedagógicas: desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, promoção da saúde e crítico-emancipatória, sendo assim, não possuíam consonância com a nossa temática.

Outro descritor utilizado nas buscas por trabalhos em concordância com a nossa questão foi “*Estratégias de ensino*” AND “*Educação Física*”, onde encontramos 36 dissertações e 8 teses. Após a leitura dos títulos foram achados 5 dissertações e nenhuma tese. Nesse processo surgiram trabalhos que abordavam a Educação Física Escolar como estratégia para o ensino inclusivo, para o ensino do esporte em determinada cidade, para o ensino da dança, para resolução de problemas na escola básica; sobre conteúdos e estratégias de ensino em aulas de Educação Física nas series iniciais; historias entrelaçadas da dança na escola; ensino da anatomia humana em cursos de graduação seus conteúdos e estratégias; método de ensino para jogos

esportivos; os esportes radicais como gerador de saberes; efeitos das práticas do futsal; também do Wushu em crianças com déficit de atenção; ou seja uma variedades também de temáticas nada relacionadas a nossa questão.

A próxima triagem relacionada às 5 dissertações escolhidas pelo título, foi realizada com a leitura dos resumos, quando permaneceram 4 dissertações, sendo eliminada somente uma que estava relacionada ao ensino das competências sociais por meio dos esportes, não tendo relação com o nosso objeto de estudo.

Para utilizar todas as possibilidades de caminhos a se percorrer, utilizamos boleando AND, acrescentado ainda o descritor “*Dimensões de Conteúdos*” AND “*Educação Física*”, não encontrando nessa busca nenhum registro, ou achado. Visando mapear novos achados fizemos a articulação do descritor “*Dimensões Conceituais*” AND “*Educação Física Escolar*”. Nesta busca encontramos 4 dissertações e uma tese, após a leitura dos títulos restaram apenas uma dissertação, que permaneceu com a leitura dos resumos. As dissertações descartadas se relacionavam aos esportes e a formação de professores e a prevenção da violência nos jogos.

Continuando o processo de mapeamento dos estudos passamos a utilizar o descritor “*Dimensões Atitudinais*” AND “*Educação Física*”. Nesta referida busca achamos uma dissertação e uma tese, e após a leitura do título restou apenas uma dissertação que foi descartada após a leitura do resumo, por estar relacionada as atitudes morais do esporte de competição que não faz referência ao nosso objeto de estudo.

No intuito de esgotar todas as possibilidades de caminhos no mapeamento dos trabalhos com relação a nossa temática, utilizamos ainda o descritor “*Dimensões Procedimentais*” AND “*Educação Física*”, onde foi encontrada uma dissertação que foi descartada após a leitura do resumo por abordar práticas discursivas em documentos curriculares, portanto, não se relaciona com a nossa temática. Essa caminhada também pode ser visualizada com mais clareza no Quadro 1 anteriormente apresentado.

### 3.5 Análise dos achados nas dissertações

A seguir, apresentamos o Quadro 2 no qual relacionamos as 8 dissertações selecionadas após as triagens descritas na seção anterior, enfocando autor, título, ano e estado de realização, visto que, é importante referir esses elementos para localizar a data de publicação e procedência do trabalho. Posteriormente, seguem as análises desses trabalhos enfocando os elementos: temática, metodologia, base teórica e conclusão.

**Quadro 2 - Distribuição das dissertações mapeadas por autor, título, ano e estado. Fortaleza – CE, 2018**

AUTOR	TÍTULO	ANO	ESTADO
BARROS, Andre Minuzzo de	A prática pedagógica dos professores de educação física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos	2006	São Paulo
COUTINHO, Nilton Ferreira	Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em Educação Física	2007	São Paulo
BARROSO, André Luis Ruggiero	Voleibol Escolar: Uma Proposta de Ensino nas Três Dimensões dos Conteúdos	2008	São Paulo
FRANCO, Laercio Claro Pereira	Atividades Físicas de Aventura na Escola: Uma Proposta Pedagógica nas Três Dimensões do Conteúdo	2008	São Paulo
RUSSO, Elaine Lopes	Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de educação física escolar São Paulo	2010	São Paulo
TAQUES, Marcelo José	A (des) caracterização do esporte na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção	2012	Paraná
FELIX, Fernando Lucas	Estratégias de ensino com base em situação-problema: uma proposta pedagógica de educação física escolar para o ensino básico a partir do jogo	2015	São Paulo
JUNIOR, Jose Martins Freire	Estratégias para ensinar esporte nas aulas de educação física: um estudo na cidade de Aparecida – SP	2016	São Paulo

Fonte: Elaborada pelo autor, dados coletados no mês de fevereiro de (2018).

A dissertação “A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos” de André Minuzzo de Barros tem como objeto o estudo da dimensão conceitual dos conteúdos com base nas teorias “Renovadoras” do ensino da Educação Física Escolar, por proporem a superação do modelo tradicional desse ensino, ampliando a contribuição das aulas de EF para a formação da cidadania democrática. A metodologia aplicada nesse estudo foi do tipo etnográfico, envolvendo a observação e análise das aulas dos professores, dos planos de ensino e de entrevistas com alunos e professores. Os principais autores que

referenciam essa pesquisa são: Zabala (1998), sobre as principais concepções de Educação vigentes; e Coll (1998), na ampliação do entendimento de conteúdos. A pesquisa chega à conclusão que os principais conteúdos da dimensão conceitual referiram-se ao entendimento dos significados, objetivos, princípios e possibilidades relacionados à anatomia, nutrição, habilidades motoras, fisiologia, saúde, capacidades físicas, treinamento, aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, estéticos, culturais, regras, técnicas, táticas das práticas integrantes da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, brincadeira).

A dissertação que tem como título “Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em Educação Física” do autor Nilton Ferreira Coutinho propõe uma temática com a intensão de uma reflexão entre professores tradicionais e professores progressistas, professores esses que ministram disciplinas esportivas coletivas nos cursos de licenciatura em Educação Física, objetivando denunciar um modelo reprodutor da prática esportiva como um fim em si mesma, preconizando uma transformação nas posturas de novos profissionais na área. A proposta metodológica foi uma pesquisa qualitativa, de orientação fenomenológica, e a produção dos dados foi feita por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas. O trabalho tem suas considerações finais reconhecendo que o Método Tradicional Tecnista, foi o método mais utilizado pelos docentes. Os autores que referenciam a pesquisa são: Kunz (1994), que aborda o Método Crítico Emancipatório; Greco (1998), que discorre sobre o Método Situacional como alternativa de uma prática mais inovadora; Moreira (2002), cita que apesar de algumas tentativas isoladas, a Educação Física Escolar apresenta-se ainda, sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, buscando a perfeição do gesto e descompromissada com o indivíduo e com a sociedade. E ainda Montagner (1993), que afirma que o esporte pode ser o que fizermos dele; pedagógico, educativo, performático ou alienador, dependendo da ação do educador.

A dissertação intitulada “Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos” de autoria de André Luís Ruggiero Barroso, tem como objeto de estudo a construção, avaliação e implementação de uma proposta de ensino nas três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais. O método utilizado nessa pesquisa foi o da pesquisa-ação, sendo realizados oito encontros ao longo de quatro meses, com a participação de quatro professores. A pesquisa concluiu a

possibilidade de desenvolvimento de aulas que possam ir além da dimensão procedimental, facilitando a abordagem das dimensões conceituais e atitudinais do voleibol. Os autores que foram referenciados na pesquisa são: Paes (2002), na abordagem do esporte como conteúdo pedagógico; Kunz (1994), aborda a transformação didático-pedagógica do esporte; e Zabala (1998), que adota um conceito mais abrangente de conteúdo, no qual segundo o autor será possível incluir no planejamento determinados conhecimentos, denominados até então como “currículo oculto”, uma vez que já se realizam na escola.

A dissertação do título “Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo” do autor Laercio Claro Pereira Franco tem por temática, atividades físicas de aventura, com o objetivo de arrolar uma série de atividades relacionadas a esses tipos de atividades possíveis de serem realizadas na escola, apontando as três dimensões do conteúdo. O autor denomina sua pesquisa do tipo bibliográfica, onde analisa propostas já desenvolvidas na escola pelo próprio pesquisador, pressupondo a intencionalidade de intervenção, saindo das aulas tradicionais para a inserção de Atividades Físicas de Aventura, mudando uma situação em conjunto com os sujeitos-alunos. Os resultados do estudo indicam que é possível inserir a atividade física de aventura na escola, sendo essas atividades significativas pedagogicamente e bem aceitas pela comunidade escolar. Os autores utilizados no referencial teórico da pesquisa são: Paes (2001) na abordagem do esporte como um fenômeno sócio-cultural de múltiplas possibilidades e que pertence ao universo do jogo; Scaglia (2005), na defesa de que os esportes são englobados pela teoria do jogo; e Darido e Rangel (2005), nas implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Escola.

A dissertação “Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar” de autoria de Elaine Lopes Russo, tem como temática os conteúdos e métodos na Educação Física Escolar, para tanto a pesquisa analisou a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas da Diretoria de Ensino Centro-Sul do Estado de São Paulo, investigando os conteúdos e os métodos de ensino que os professores utilizam para dinamizar suas aulas, além de, compreender como esses conteúdos se articulam e quais as estratégias didáticas utilizadas. A pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa, e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas. A conclusão dessa pesquisa identifica alguns fatores na elaboração das aulas desses

professores: forte influência dos documentos propostos pela Secretaria da Educação, diversificação de conteúdos e estratégias de ensino e o respeito pelos conhecimentos prévios que os alunos, além de identificar a falta de uma participação mais ativa dos alunos na preparação dessas aulas. Os autores referendados nesse trabalho são: Coll (1998) e Zabala (1998), na conceituação de conteúdo; Pozo (2002) e Zabala (1998, 1999) na abordagem de conteúdos procedimentais e atitudinais; e Ferraz e Flores (2004) sobre a Educação Física e a atuação dos professores no contexto escolar.

A dissertação denominada de “A (des) caracterização do esporte na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção” do autor Marcelo José Taques, tem como objeto de estudo o processo de intervenção docente em relação ao conteúdo esporte nas aulas de Educação Física considerando seu valor educativo, seu entendimento enquanto fenômeno multicultural e suas manifestações na sociedade. A metodológica se caracteriza como uma abordagem qualitativa e método adotado foi o estudo de caso único. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram a observação não participante e sistemática das aulas e a aplicação do questionário para os professores e alunos. As considerações finais desvelaram que as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos se apresentam de forma isolada em algumas aulas, sendo o esporte apropriado pelos alunos de maneira fragmentada e desvinculada de uma proposta que valoriza e reconhece a relevância das diversas manifestações do esporte. Constatamos que os autores e temas que contribuíram para o corpo teórico dessa dissertação foram muitos como, sobre as dimensões do esporte foram utilizados os estudos de Barbanti (2003), Bracht (2009), Tubino (1992), Kunz (2000), Marcellino (2005). Sobre os aspectos relacionados ao esporte de rendimento, foram buscados os estudos de Proni (1998), Paes (2000), Souza (1991), Cagigal (1981) e Finck (2010). Com relação a sociologia do esporte utilizaram as reflexões de Pierre Bourdieu (2002; 2003; 2004).

Na perspectiva da sistematização e a transformação do ensino do esporte na escola a partir de uma perspectiva crítica e criativa no seu tratamento pedagógico, foram utilizados os estudos de Bracht (1997, 2000), Freire (2000), Bracht e Almeida (2003). Nesse mesmo sentido, para a compreensão da pedagogia do esporte foram utilizados os estudos de Garganta e Graça (1995), Greco e Benda (1998), Paes e Balbino (2001), Scaglia (1999; 2003), Kroger e Roth (2002) e Freire (2003). E para o entendimento sobre a (des) caracterização do esporte e sobre as aproximações e

distanciamentos do conteúdo esportivo especializado na escola foram utilizados os estudos de Finck (1995; 2005; 2010), Vago (1996), Bracht (2000; 2009), Betti (2001) e Kunz (2004).

A dissertação intitulada “Estratégias de ensino com base em situação problema: uma proposta pedagógica de Educação Física Escolar para o ensino básico a partir do jogo” da autoria de Fernando Lucas Felix, sob a temática das estratégias de ensino abarcando o Jogo como conteúdo na sua forma de situação-problema. A metodologia desse estudo se fez através da revisão bibliográfica que teve como finalidade o levantamento das fontes primárias identificadas pelos autores, seguidas por análise textual, temática e interpretativa. E como estratégia didático-pedagógica foi utilizado o método *Problem-Based Learning (PBL)*, onde um problema é utilizado como estímulo à aquisição de tomadas de decisão (conhecimentos, habilidades e atitudes), necessárias para a realização do movimento humano. Na conclusão desta pesquisa foi possível detectar a importância da utilização de situações-problemas como ponto de partida, protagonizando o aluno como um agente responsável pelo seu próprio aprendizado. Os autores que referenciaram essa pesquisa foram: Darido (2003) fazendo um caminhar histórico sobre a Educação Física como prática pedagógica no âmbito escolar; Betti e Zuliani (2002) apontam que filósofos, preocupados com a educação integral das crianças e jovens, no século XVIII, fizeram com que a Educação Física integrasse o quadro da educação intelectual e moral, para o desenvolvimento pleno da personalidade do aluno; e Bracht (1996), quando aborda diferentes concepções do saber específicos da EF.

O trabalho dissertativo que tem como título “Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo na cidade de Aparecida – SP” de autoria José Martins Freire Júnior, tem como temática o ensino dos conteúdos esportivos por professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental II. A metodologia utilizada nesse trabalho dissertativo é uma pesquisa qualitativa, de orientação fenomenológica, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram que os professores ensinam principalmente os esportes coletivos de quadra, como objetivo de desenvolver os alunos integralmente, mas possuem uma forte ligação com os objetivos relacionados ao aspecto físico motor, ou seja, melhorar a base motora. Em relação às estratégias de ensino, a maioria utiliza os jogos pré-desportivos, o jogo formal com regras oficiais, exercícios de repetição dos fundamentos e atividades lúdicas. Os referenciais teóricos

dessa pesquisa foram: Galatti e Paes (2006), sobre a Educação Física Escolar na formação integral dos alunos, visando desenvolver os aspectos: sociais, cognitivos, motores e afetivos; Bolonhini e Paes (2009), sobre o papel do esporte na educação também dos alunos; Darido e Bonfogo (1993) sobre as estratégias para ensinar o esporte; e Krug (2009), com relação aos estilos de ensino.

### 3.6 Análise dos achados nas Teses

Em relação às teses selecionadas após a triagem realizada pelo título e pelo resumo, descrita na seção 3.4, segue o Quadro 3 com enfoque no autor, título, ano e estado para melhor visualização dos trabalhos de teses selecionados, a serem analisados posteriormente.

#### Quadro 3 - Distribuição das teses mapeadas por autor, título, ano e estado.

##### Fortaleza – CE, 2018

AUTOR	TÍTULO	ANO	ESTADO
NETO, Luiz Sanches	O processo de elaboração de saberes por professores - pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa	2014	São Paulo
SILVA, Mellissa Fernanda Gomes Da	A prática como lócus de formação de professores, produção de saberes na educação física	2014	São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor, dados coletados no mês de fevereiro de (2018).

A tese que se implica no meu estado em questão, tem como título “O processo de elaboração de saberes por professores pesquisadores de Educação Física em uma comunidade colaborativa” e apresenta como autor Luiz Sanches Neto. O referido autor propõe como temática o processo de elaboração de saberes por professores que pesquisam sua própria prática pedagógica. A pesquisa é de cunho qualitativo, os processos metodológicos são colaborativos com um grupo de Professores de Educação Física da Educação Básica que buscam refletir coletivamente sobre suas vivências práticas, em um tipo de comunidade autônoma de educadores, sendo utilizadas como técnicas: fonte documental, entrevista semiestruturada, grupo focal e análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os participantes ressaltaram influências acadêmicas e familiares no seu processo pessoal de elaboração de saberes. Autores que aportaram suas referências para essa pesquisa são: Franco (2012), sobre ação de ensino e prática pedagógica; Tardif

(2002), na epistemologia da prática e de saberes docentes no campo da Educação Física; Wenger et al. (2011) relacionado ao conceito operacional de comunidade de prática; e Schön (1987), na perspectiva de que a reflexão é condição necessária, mas não suficiente, para a emergência de uma epistemologia da prática por professores-pesquisadores.

A tese que se intitula “A Prática como *lócus* de formação de professores e produção de saberes na Educação Física” da autora Mellissa Fernanda Gomes da Silva, abordando na sua temática a prática profissional, enquanto *lócus* de formação e produção de saberes contribui para a construção de uma epistemologia da prática profissional. Na metodologia a autora optou pela pesquisa qualitativa descritiva analítica, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. A conclusão dessa tese foi a de que pensar a prática como *lócus* de formação implica em considerar que parte do trabalho que os professores de Educação Física realizam dentro de seu espaço profissional é aprendido na e para a prática a partir da experiência de ensino por eles desenvolvidas, vivências que dão embasamento para uma epistemologia da prática profissional. Com relação aos teóricos que ancoraram esse trabalho foram: Tardif (2012), sobre saberes profissionais; Bourdieu (1979), sobre a natureza humana, personalizada e situada; e Dubar (2005), com relação ao processo biográfico e relacional no tocante a questão identitária.

### **3.7 Busca em periódicos no portal CAPES e triagem dos achados**

Na expectativa de reunir os artigos que mais se aproximavam da nossa temática utilizamos o mesmo processo realizado quando da busca das dissertações e teses, há pouco assinalado. Foi realizada a busca, no *site* do Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), dos artigos por meio dos descritores já anteriormente assinalados. Com a utilização do descritor “*O ensino da Educação Física*” encontramos 16 artigos; no descritor “*Abordagens pedagógicas*” AND “*Educação Física*” - 12; “*Estratégias de Ensino*” AND “*Educação Física*” - 12; “*Dimensões de Conteúdos*” AND “*Educação Física*” - nenhum; “*Dimensões Conceituais*” AND “*Educação Física*” - 3; “*Dimensões Atitudinais*” AND “*Educação Física*” - 1; e “*Dimensões Procedimentais*” AND “*Educação Física*” - 1. Mais uma vez, é importante assinalar que tais descritores foram utilizados e cruzados de diferentes

formas visando encontrar resultados os mais aproximados possíveis do objeto de nosso estudo. O mapeamento realizado com a utilização desses descritores no *site* referido anteriormente nos apresentou um total 44 artigos.

Feita essa primeira aproximação, o próximo passo foi à inclusão e exclusão dos artigos com base nos títulos identificados inicialmente como relacionados com o nosso estudo e na repetição dos mesmos entre os descritores. Neste último caso optamos por contabilizar apenas o artigo que estivesse no descritor que apresentasse o menor resultado. A próxima etapa de triagem foi realizada com base na leitura completa desses artigos.

O descritor “*Ensino da Educação Física*” (16), apresentou 14 trabalhos excluídos na seleção realizada pelo título por não apresentarem relação com a temática do presente estudo. Eram artigos que tratavam da Educação Física, mas relaciona a obrigatoriedade do ensino; formação inicial do professor; debate sobre código disciplina na área pratica; Educação Física Escolar como tradição de violência; como atividade física de apoio e autonomia do professor; sobre a Educação Física Escolar e o corpo humano e as reações percebidas pelos alunos; movimentos do brincar e sua importância para aprendizagem; possibilidades e desafios curriculares na expansão regional; análise da produção do conhecimento no campo da Educação Física e ainda surgiram oito estudos na língua inglesa e quatro na espanhola, fatores que contribuíram para a não inserção destes trabalhos<sup>14</sup>.

Após essa primeira triagem realizada para esse descritor, restaram dois artigos, que após a leitura do trabalho completo foi selecionado apenas um, posto que o outro artigo objetivava diretamente a especialização precoce como também o abandono do esporte precocemente, portanto não condizia com a nossa temática.

Na análise dos títulos resgatados pelo descritor “*Abordagens pedagógicas*” AND “*Educação Física*” do total de 12 encontrados, foram excluídos 11 artigos, por se tratarem de temáticas não relacionadas diretamente ao nosso estudo e que em sua maioria não contemplavam as abordagens de ensino na qual a pesquisa se fundamenta. Eram artigos que se relacionavam a possibilidades da Educação Física como componente curricular; a constituição dos saberes escolares na pratica pedagógica; o estado da arte sobre currículo de profissionais da saúde; a saúde e a Educação Física nas propostas curriculares; as implicações das abordagens

---

<sup>14</sup> Motivos de exclusão de tantos artigos de periódicos anteriormente já relacionados no corpo deste texto.

pedagógicas na formação de jogadores; a relação entre o desenvolvimento do adolescente relacionado ao esporte coletivo; a competência profissional no ensino a distância; a formação de jogadores, entre outros.

Seguindo na nossa segunda triagem, pela leitura completa dos artigos, permaneceu apenas um trabalho oriundo deste descritor. O artigo excluído reportava a formação profissional para a docência e atuação profissional e ordenamentos legais, voltado para as leis e regimentos da Educação Física no Brasil, portanto sem articulação com nosso objeto de investigação.

No descritor *“Estratégias de Ensino” AND “Educação Física”* do total de 12 encontrados, 11 foram descartados por não abordarem assuntos relacionados à temática proposta nesse estudo, tratando de assuntos relacionados a questões técnicas nas atividades escolares e outras temáticas como estratégias de ensino nas aulas de dança; o processo de ensino aprendizagem no esporte na escola; percepção de professores e alunos do valor educativo do esporte; a formação do profissional nutricionista na percepção do docente; o impacto da educação no trabalho em saúde e na Educação Física etc.

Nesse descritor foi selecionado apenas um artigo nessa triagem pelo título que permaneceu após a leitura completa do trabalho. Sua análise será realizada na próxima seção.

Para o descritor *“Dimensões de Conteúdos” AND “Educação Física”* nenhum artigo foi encontrado, sendo, portanto, essa busca desconsiderada.

Para os descritores *“Dimensões de Conceituais” AND “Educação Física”*, *“Dimensões Atitudinais” AND “Educação Física”* e *“Dimensões Procedimentais” AND “Educação Física”*, não foram selecionados nenhum artigo após a leitura dos títulos apesar, de terem sido encontrados trabalhos na busca por estes descritores, mas que tratavam do esporte e a formação de professores na prevenção de violências e mediação de conflitos escolares; objetivos da Educação Física nos fatores de atividades físicas e saúde e formação humana; e celebrando ciência e saúde coletiva, lembrando trajetórias na Educação Física.

Um dos desafios que se apresentaram nesse percurso, foi a grande quantidade de textos apresentando uma titulação que não faziam nenhuma ligação com o objeto de estudo do presente trabalho, mas que, no entanto, não sabemos o porquê, haviam sido selecionados pelo sistema da base de dados consultada. Muitos deles continham uma ou duas das palavras inseridas nos descritores utilizados, mas

articuladas apresentavam outros sentidos e ou conteúdo. Desafio este que entendemos foi solucionado sem comprometer o objetivo deste estudo, que é precisamente, mapear os estudos com proximidade e ou semelhança ao nosso objeto, pesquisas estas até então realizadas.

Encaminhada à descrição da seleção dos artigos relacionados com a nossa questão de pesquisa realizada nos referidos *sites* e com ajuda dos descritores, passamos a apresentação e análises dos artigos selecionados com base nas questões levantadas no início deste texto e que se relacionam diretamente a temática, a sua metodologia, a base teórica ou autores utilizados na fundamentação destes trabalhos e a conclusão a qual chegaram.

### **3.8 Análise dos achados em artigos de periódicos**

Encontramos 44 artigos mapeados com os descritores mencionados anteriormente, porém, 4 foram selecionados e posteriormente após a leitura dos títulos e dos trabalhos completos, selecionamos apenas dois artigos. Lembrar que o motivo de exclusão dos artigos na primeira e segunda triagem já foi explicitado na apresentação e análise de cada descritor realizada no subitem anterior. Segue descritos no Quadro 4 a seguir para melhor visualização os artigos selecionados e analisados.

No caso dos dois excluídos posteriormente se deve o primeiro por tratar sobre as vivências acadêmicas em Educação Física, inicialmente articulada a temática dimensões procedimentais, mas com o texto voltado para a análise das contradições a partir da modalidade Slackline, verificando seu potencial para os estudantes de graduação em Educação Física. O segundo artigo foi excluído por abordava a temática sobre influência da atividade física na imagem corporal, inicialmente articulada a dimensão atitudinal, mas restringia-se a uma revisão bibliográfica a partir desse foco.

**Quadro 4 - Distribuição dos artigos mapeados por autor, revista, ano e Qualis Fortaleza - CE, 2018**

AUTOR	TÍTULO	REVISTA	ANO	QUALIS
GONÇALVES, Andreza	Análise frente aos professores de educação física quanto ao seu conhecimento, utilização e diversificação dos métodos no ensino dos jogos esportivos coletivos.	Revista Brasileira de Futsal e Futebol	2012	B2
TAQUES, Marcelo José; MADRID, Silvia Christina de Oliveira.	O processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola na perspectiva dos professores de educação Física	Cinergis	2017	B5

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados coletados no mês de fevereiro de (2018).

O artigo intitulado “Análise frente aos professores de Educação Física quanto ao seu conhecimento, utilização e diversificação dos métodos no ensino dos jogos esportivos coletivos” da autora Andreza Gonçalves, aborda na sua temática a análise dos professores de Educação Física com relação ao seu conhecimento e aplicabilidade como também, a diversificação dos métodos de ensino nos jogos coletivos. A pesquisa foi realizada com 22 professores de Educação Física de ambos os sexos, no qual foi aplicado um questionário fechado. A conclusão da pesquisa foi a de que os professores de Educação Física no ensino dos jogos esportivos coletivos ainda vivenciam a prática pedagógica com aulas objetivando as repetições dos gestos técnicos e ou do trabalho do que chamamos de jogo inteiro, sem, portanto, agir sobre o espaço e regras adaptadas, desenvolvendo prioritariamente a dimensão procedimental. Os autores referenciados mais relevantes em seu estudo foram: Rodrigues e Rodrigues (1987), utilizado pela autora para referenciar o processo educacional; e Mattos e Delgado (apud BOLAÑOS et al., 2009) utilizado na conceituação de método.

O artigo intitulado “O processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola na perspectiva dos professores de Educação Física” dos autores Marcelo José Taques e Silvia Christina de Oliveira Madrid, tinha como temática principal, evidenciar alguns elementos básicos sobre os saberes e estratégias que os professores apresentam sobre o esporte e as ferramentas que podem ser adotadas com esse conhecimento durante as aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é de abordagem qualitativa com delineamento pautado na investigação em campo. Foi utilizado como instrumento para a produção dos dados o questionário

aberto, destinado a todos os professores de Educação Física de duas instituições de ensino públicas estaduais do município de Guarapuava-PR. Os autores Sobrinho e Paes (2015) referenciaram a pesquisa na abordagem do jogo como possibilidade de intervenção pedagógica para o ensino dos esportes; já o autor Taffarel (2012) foi usado no embasamento das práticas corporais, como manifestação da Educação Física e do esporte no contexto da escola. Esse estudo conclui que vem se desenvolvendo um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino fundamental, tornando-se essencial uma sistematização do conhecimento e uma análise profunda na organização das estratégias metodológicas.

### **3.9 Contribuições dos estudos mapeados para o Estado da Questão desta tese**

O mapeamento elaborado com base nos descritores por nós selecionados trouxe inicialmente uma significativa amostra de trabalhos, apresentando um total de 176, entre as modalidades de Tese, dissertação e artigos. Com a utilização, no entanto, dos primeiros filtros estes quantitativos caíram bastante permanecendo 24 trabalhos, dos quais após leitura mais aprofundada restaram somente doze (12). Não conseguimos identificar o motivo por que o descritor indicava trabalhos onde muitos deles nada tinham relacionado a temática, embora o procedimento de busca tenha se repetido mais de uma vez para evitar vieses. Este resultado nos permite constatar inicialmente uma lacuna na publicação de trabalhos sobre a temática que nos propomos a pesquisar e que apresentamos nesta tese.

Com base na leitura e análise dos referidos trabalhos (12) também foi possível perceber que onze (11) deles são provenientes do Estado de São Paulo e um (01) do estado do Paraná. Foram publicados entre os anos de 2006 a 2017, quadro que nos permite considerar também uma lacuna quanto a procedência destas publicações, uma vez que não foi encontrado nesta data, modalidade de trabalho e *sites* pesquisados, estudos provenientes da região nordeste, consequentemente do Estado do Ceará. Também são estudos que em sua maioria utilizam sim, a metodologia com a abordagem qualitativa (06) com enfoque na fenomenologia (02), outras articuladas a etnografia (01), outras indicam a pesquisa bibliográfica (02) e somente em uma (01) delas foi feita a utilização da pesquisa ação e em um (01) o estudo de caso único. O somatório das metodologias utilizadas é maior do que o

número de trabalhos analisados, uma vez que um só destes utiliza a abordagem qualitativa com o método de estudo de caso, por exemplo.

Quanto ao foco do objeto de nossa investigação que são as três dimensões de conteúdo aplicadas de forma 'articulada, crítica' e situada na Educação Física Escolar, encontramos somente duas (02) dissertações que abordam diretamente estas dimensões, embora não da forma que fazemos nesta tese.

Com relação aos autores utilizados na base teórica destes trabalhos mapeados no EQ, observamos que com relação às dimensões de conteúdo os mais utilizados são Coll et al, Zabala e Darido; para o método de estudo de caso, Yin. Kunz e Zabala; para argumentar sobre os saberes. Tardif, Wenger e Schöw, este último apoia a reflexão-na-ação (epistemologia da prática).

Conhecer, portanto, o que já existe publicado sobre nossa temática nos evidência metodologias, autores, bem como resultados a que chegaram estes trabalhos, o que de certa forma mostra com clareza a confirmação de categorias teóricas antes escolhidas por nós para ancorarmos nossa análises, bem como outras que enriquecem nosso estudo, inclusive delineando a articulação entre estas categorias e o nosso objeto.

Evidencia também por outro lado a relevância da realização do nosso trabalho e de suas contribuições para o campo do conhecimento na temática abordada e notadamente para a Educação Física Escolar cearense e brasileira.

Dito de outra maneira nas dissertações, teses e artigos mapeados foram achados uma quantidade pequena de trabalhos referente às dimensões de conteúdo, voltados para o ensino dos esportes na escola. Nenhuma semelhante ao que desenvolvemos, embora contribuam para nossa tese, com os caminhos e bases teóricas que utilizaram em suas pesquisas, uma vez que de alguma forma se aproxima do estudo que realizamos.

Nossa investigação, portanto, tem o objetivo de abranger o conhecimento e a aplicabilidade das dimensões de conteúdos no escopo das aulas de Educação Física Escolar, principalmente na região nordeste onde não se encontra, assim como na região norte e centro-oeste, nenhum trabalho sobre a temática. Evidência que contribui com uma perspectiva real sobre uma realidade da Educação Física Escolar mais próxima e aprofundada nas regiões acima citadas.

Acreditamos que as descobertas, tiveram uma contribuição muito relevante a nossa questão, percebendo quais os olhares (de outros autores e ou pesquisadores)

sobre o nosso objeto de investigação, embora observando as lacunas sobre a aplicabilidade das dimensões de conteúdo, na articulação pretendida. Essa lacuna denota uma contribuição importante e relevante da nossa tese uma vez que nenhuma pesquisa, tendo como referência os bancos de dados, *sites* de busca e época de levantamento (2018), foi achada que retratasse a realidade da temática proposta por nós, no estado do Ceará.

Embora anteriormente assinalado, a realização deste trabalho, contribuiu também para confirmar nossas categorias teóricas, *a priori* reveladas e, no caso, apontar outras possibilidades no campo da produção do argumento para fundamentar nossa questão.

## 4 FUNDAMENTOS TEORICOS

Este capítulo ou seção como apresentado no texto introdutório deste escrito é dedicada aos fundamentos teóricos como âncora desta tese e traz as seções e suas subdivisões na sequência que entendemos permite uma lógica ao pensamento do leitor para uma adequada compreensão. Mesmo se apresentando didaticamente ela é entendida como articulada e em movimento.

Essa seção maior, portanto, se divide em três subseções onde na primeira que se intitula de *Os saberes na formação do professor de Educação Física: aproximações teóricas ao tema*, foi elaborada com base em teóricos em parte já assinalados anteriormente no texto introdutório desta tese e alguns deles citados nos estudos mapeados no EQ com a finalidade de evidenciar a importância de entendimento sobre o conhecimento e saberes diversos e tipologias variadas, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento exitoso de uma prática pedagógica docente, inclusive articulada aos conteúdos de aprendizagem na e da Educação Física Escolar.

Na segunda subseção *sobre Educação Física Escolar e as dimensões de conteúdo: o que dizem os autores* se trabalha um texto discursivo-crítico no qual além das posições teóricas dos estudiosos Cesar Coll e colaboradores, Antoni Zabala, Suraya Cristina Darido e Heraldo Simões Ferreira, sobre a temática, também se deixa claro o entendimento e opção de conceitos e estratégias de dimensões de conteúdo desta tese. Em outras palavras, desenvolvemos um texto que contribui com argumentos teóricos de autores estudiosos desta temática, com o objetivo de evidenciar a importância não somente do conhecimento das referidas dimensões de conteúdo, bem como da importância de sua aplicabilidade articulada, crítica e situada, para um ensino que forme para a cidadania.

A terceira subseção que recebe o título *O ensino e aprendizagem nas dimensões de conteúdo: o que dizem as bases normativas para a Educação Física Escolar* traz o suporte normativo e institucional (*LDB/PCNs/DCNs/BNCC*), como diz o anunciado, da proposta de educação nacional de condução de temáticas e conteúdo de aprendizagem do aluno em Educação Física Escolar, no caso da nossa tese, no ensino fundamental. Nesta subseção apresentamos o proposto explicitado nos documentos (Leis, Diretrizes e Resoluções), trazendo uma discussão e análise crítica com vista a articular o conhecimento e saberes aos conteúdos de aprendizagem em

suas três dimensões na Educação Física Escolar, que entendemos são imprescindíveis para a formação do aluno, futuro cidadão.

Este *corpus* teórico vai fundamentar a seção seis que trata da discussão e análise dos resultados obtidos no campo empírico com foco *no professor de Educação Física, seu saber, seu fazer*, relacionado às dimensões de conteúdo. Dito de outra maneira, ancorados nestes fundamentos teóricos dispostos didaticamente em três grandes seções, mas compreendidos como articulados e em *movimento*, conforme explicita na Figura 2 (p. 35) anteriormente apresentada, ancoramos nossos argumentos subsidiando as análises dos achados em campo. Com estas considerações iniciamos o escrito das seções.

#### **4.1 Os saberes na formação do professor de educação física: aproximações teóricas ao tema<sup>15</sup>**

Iniciamos o escrito nesta seção com o intuito de compreender a temática deste estudo sobre a *'Educação Física Escolar e dimensões de conteúdo na prática docente'* a partir da constatação de uma ausência de conhecimento e ou aplicação de forma articulada, crítica e situada das três dimensões de conteúdo, pelo professor de Educação Física Escolar em suas aulas nas escolas. Essas constatações já anteriormente assinaladas na seção introdutória desta tese relacionada à nossa problematização tem por base observações em mais de 30 anos de docência na Escola e em mapeamentos realizados em estudos já publicados sobre a temática e expressos no nosso EQ seção 3 desta tese.

Entendemos que abrir a discussão nesta seção ancorada nos estudiosos sobre a formação do professor, seu conhecimento e saberes necessários ao ensino-aprendizagem exitoso, inclusive com vistas ao ensino-aprendizagem destas dimensões de conteúdos na Educação Física Escolar, se constituem em elementos iniciais imprescindíveis para construir os fundamentos de base da nossa questão central.

Para estabelecer uma compreensão sobre a temática consideramos importante dividir esta seção em cinco itens, onde no primeiro conceituamos e

---

<sup>15</sup> Parte do texto utilizado nesta seção foi produzido juntamente com outra colega (LUZ, C.N.S.), para obtenção de nota de avaliação da disciplina de *Desenvolvimento profissional docente*, ministrada pela Profa Maria Isabel Sabino de Farias, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Disciplina cursada no decorrer do ano de 2017.

contextualizamos o nosso entendimento de forma breve sobre a categoria formação e a ela relacionada, a formação de professores e o ofício do ensinar. No segundo, adentramos no debate dos autores sobre a natureza e concepção do conhecimento e ou dos saberes necessários à docência, seja ela na universidade ou na escola. No terceiro, apresentamos uma tipificação sobre conhecimento e saberes proveniente de autores que tomamos como referência para esta discussão e melhor entendimento da temática aqui abordada. No quarto levantamos uma discussão sobre conhecimento e saberes, no caso, do professor de Educação Física, com foco *no que ensinar* e, finalmente, no quinto subitem, fazemos uma articulação sínteses entre todos estes elementos temáticos com os conhecimentos e saberes do professor de Educação Física, estes relacionados aos conteúdos de aprendizagens com foco nas três dimensões de conteúdo.

#### 4.1.1 A formação de professores e o 'ofício' de ensinar: uma breve discussão

A palavra formação tem origem do latim *formatio*, que também pode significar forma, segundo Oliveira (2012, p. 27) “o conceito de formação concorreu com o conceito de forma e a ele se sobrepôs, uma vez que este se desvinculou de seu significado técnico, passando a ser interpretada de modo puramente dinâmico e natural”. No dicionário (FERREIRA, 1994, p. 645), o verbete formação é dado como “ato, efeito ou modo de formar”, e ainda como a maneira pela qual se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional. Ou seja, a formação tem uma intencionalidade que atua tanto nas dimensões subjetivas (caráter e mentalidade) como na dimensão do trabalho (conhecimento profissional).

Sendo assim, o conceito de formação é adquirido como prática com finalidade específica e metas a alcançar, que não se vincula somente ao treino, mas também ao aperfeiçoamento pessoal e profissional com dimensão evolutiva. Garcia (1999, p.22) complementa o significado de formação como sendo “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Almeida (2012, p. 23) esclarece que “formar é mais que transmitir informações; é desencadear novas formas de aprender e transformar a realidade Ampliando a discussão sobre o conceito de formação, utilizamos o entendimento de García (1999, p. 19), ao assinar que

[...] a formação pode ser entendida *como uma função social* de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida *como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Embora o conceito formação admita diferentes perspectivas, para Almeida (2012), formação é um termo que está vinculado ao desenvolvimento pessoal, no caso desta tese do professor de Educação Física Escolar. Sendo assim, o conceito de formação ultrapassa o significado de treinamento, se traduz como um processo, portanto, algo em constante construção e evolução, com lacunas a serem preenchidas e, notadamente, um processo que não ocorrem apenas em espaço institucional. A aprendizagem do mundo da vida como nos revela Freire (1998) é ampla e acrescentaríamos complexa.

Articulando o conceito de formação para o de formação de professores, este entendemos se refere ao meio pelo qual o docente aprende o seu trabalho, que é ensinar, se configurando como um procedimento educacional vivenciado pelos professores, recheado de componente pessoal, com reflexão crítica sobre a prática, com a perspectiva de que suas aprendizagens sejam fundamentais para sua formação. A definição do conceito de formação de professores é de acordo ainda citando García (1999, p. 26),

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Ao aceitar essa conceituação do autor, compreendemos a formação docente como um processo contínuo, com dimensão evolutiva, constituída através de múltiplos caminhos, não realizada apenas através do acúmulo de cursos e encontros pedagógicos (momentos formais), mas também pelo conjunto das experiências vividas na vida acadêmica, na relação entre seus pares ou na busca individual de conhecimento relacionado à atividade docente por meio de leituras sobre o assunto (momentos informais). Com o intuito de melhorar a qualidade do que se ensina e do que é aprendido pelos alunos, entendemos que a formação deve ser sustentada na

reconfiguração da própria prática e parte integrante do desenvolvimento profissional docente.

Também entendemos ancorados, no caso, em Almeida (2012, p. 81), que a formação de um professor deve ser capaz de “desenvolver uma cultura profissional” que lhe “assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança” que lhe permita “enfrentar situações problemáticas contextualizadas, e muitas vezes incertas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo”. Entendemos ser também nessa direção o que assinala Zabalza (2004, p. 40-41), ao ressaltar que a formação deve ter

[...] condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos (dimensões que os indivíduos poderão desenvolver ou aprimorar como consequência da formação que é oferecida a eles: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal [...], novos conhecimentos [...], novas habilidades [...], atitudes e valores [...], enriquecimento das experiências [...].

Nesse entendimento, a formação, deve oferecer recursos ao docente para que ele possa enfrentar e analisar uma diversidade de situações em sua vida acadêmica, o que na maioria das vezes não ocorre. Portanto, o professor é visto como sujeito em contínuo processo de aprendizagem, disposto a disseminar, gerar, promover e construir conhecimento. Sendo assim, para responder a esse conceito ou entendimento a formação para Sacristan (1999), deve propiciar a constituição de professores críticos e reflexivos capacitados para tomar decisões, avaliar, selecionar e construir sua forma de agir e interagir com os discentes, intercedendo e problematizando a relação com o conhecimento e com a realidade social em que vão se inserir como profissionais. Este processo, entendemos, implica na formação de indivíduos comprometidos com a mediação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno futuro cidadão.

Vários estudiosos, entre eles Zabalza (2004), definem que a atividade docente requer uma formação específica para o seu exercício. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80), complementam esse pensamento afirmando que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de *conhecimento*. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”. Esse domínio não é exigido somente ao professor universitário, mas ao professor da escola, do ensino fundamental e médio.

A discussão que envolve os vários conhecimentos e saberes necessários

para a formação do professor nessa perspectiva de considerações que traz o texto acima, seja ele universitário ou da escola básica, evidencia também a fragmentação dessa aquisição na formação docente, apontada como um dos fatores determinantes no fracasso do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes,

Para Therrien (2012, p. 113) “saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos”. Este pensamento é corroborado por Almeida (2012, p. 71) quando esta sustenta que “[...] o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los”. Nesse sentido, o ensino não deve estar limitado à transmissão dos conteúdos a serem ensinados, este deve ir além, portanto, o ensino é uma atividade que requer *saberes específicos* por parte do professor.

Assim fica evidenciado a natureza do ensino que é visto por vários autores, alguns deles há pouco assinalados, como uma atividade bastante complexa, que requer diversos conhecimentos para a sua efetiva realização. *Saber ensinar* é um processo complexo, embasado em vários conhecimentos, disciplinar e pedagógico, nas experiências de vida e da profissão docente, que deve ser aperfeiçoado durante toda a prática profissional. Esse entendimento é corroborado por Pimenta e Almeida (2011, p. 8) quando afirmam que

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

Entendemos que para pensar sobre o processo pelo qual se *aprende o ofício de ensinar* encontramos alguns elementos para esta discussão em Pimenta e Anastasiou (2002, p. 16), que consideram que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação. Para as autoras o trabalho docente está

impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores e compromissos éticos.

Com estas breves considerações sobre *a formação, formação de professores e seu ofício ou profissão de ensino*, já ficam evidenciadas a posição dos teóricos assinalados, que vêm enriquecendo o debate sobre estas questões no Brasil desde o início da década de 1990, sendo estas discussões mais fortalecidas nos anos 2000. No bojo destas discussões vão surgindo a necessidade premente de identificação dos *conhecimentos e ou saberes* necessários ou imprescindíveis para a formação docente conseqüentemente para o desenvolvimento *do ofício de ensinar* do professor, nestes, inseridos os de Educação Física Escolar e, notadamente sua valorização enquanto uma profissão.

No interior deste debate nos questionamos sobre que conhecimentos e ou saberes seriam estes, qual a sua natureza e concepção, com o objetivo de aproximar esta discussão teórica do nosso objeto de investigação e, notadamente, tecer uma base de fundamentos para seu entendimento e ou articulação. No próximo subitem, com este objetivo, continuamos o debate com os autores sobre a temática em questão.

#### 4.1.2 Conhecimento e ou saberes docentes: aproximações aos estudos existentes

Estudos desde o início da década de 1980 nos Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, no Brasil, têm procurado investigar os conhecimentos que servem de base ao trabalho do professor. São discussões que têm sido objeto de pesquisa, também na realidade brasileira tendo seu início na década de 1990. Temática discutida por um grande número de autores internacionais, dentre eles destacamos: Shulman (1986, 1987, 2014), Tardif e Lessard (2005, 2008), García (1992), Gauthier *et al.* (1997, 1998) e Tardif (2001, 2002), e, nacionais, como Saviani (1996), Pimenta (1999, 2003, 2006) e Borges (1998, 2004) entre outros.

Na década de 1980, a definição de um repertório de conhecimentos necessários à prática docente era uma das conseqüências do movimento de profissionalização do ensino, que procurava recuperar ou olhar o professor e sua prática, atribuindo maior valor e importância a uma formação que fosse mais ampla e que nela estivesse inserida o desenvolvimento pessoal e profissional inerentes a

profissão docente. Com isso, seria garantida, no entendimento de Tardif (2000), a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo.

A profissionalização da educação é definida, por Tardif (2000, p. 7-8), “como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”. Sendo assim, os esforços realizados, nos últimos 30 anos, para que o ensino deixe de ser um ofício e seja reconhecido como profissão, para o autor advém da “busca de construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, bem como responder as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério” (TARDIF, 2002, p. 8).

Assim, com o intuito de aprimorar a formação docente e favorecer sua profissionalização, buscando identificar os conhecimentos base da profissão surgiu, na década de 1980, o programa de pesquisa norte-americano que ficou conhecido como *knowledge base*, base de conhecimento para o ensino. Uma proposta de programa encabeçada por Shulman (1986, 1987), que tinha como objetivo identificar a base de conhecimentos utilizados pelo docente no exercício da atividade do magistério. São estudos que se iniciam ancorados, sobretudo, nas pesquisas sobre o pensamento do professor, no entendimento cognitivo com base na psicologia, bem como nas pesquisas realizadas no campo da sociologia das profissões. Os estudos de Shulman surgem também nos estados unidos como resposta ou forma de crítica ao *processo-produto*, a seguir melhor explicitado.

Assim o *knowledge base* acima assinalado, proposto por Shulman, nasceu como crítica ao programa de pesquisa *Processo-Produto*, desenvolvido até então nos Estados Unidos e que buscava correlacionar os processos de ensino com os produtos da aprendizagem, negando os aspectos cognitivos dos conteúdos como elemento principal do ensino (MUSSI, 2007). Dessa forma, como refere Mussi (2007), o ensino era banalizado, suas complexidades desprezadas e suas demandas minoradas.

A tradição das ciências cognitivas vem de muito longe e remonta a mais de 50 anos, desde Piaget e Vygotsky (GAUTHIER et al 1998). No entanto, o enfoque do processo cognitivo relacionado ao docente que é aquele que se interessa pelo processamento da informação (conhecimento), aconteceu posteriormente quando se voltou o eixo do foco da psicologia para a educação. Buscou-se por este caminho \*entender a complexidade dos processos de ensino aprendizagem, identificar como

os docentes percebem e coordenam suas ações, interações, analisar como eles aprendem, compreendem, fazem uso reutilizam e transpõem informações (conhecimento/saberes), que são armazenadas através da memória e que podem ser transferidos de um contexto para outro (BORGES, 2004, p. 23). A pesquisa proposta por Shulman vai nessa direção e assim considera, no entendimento da pesquisadora brasileira, Mussi (2007, p. 97).

[...] a dimensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e a relação entre esses conteúdos e o ensino, sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das práticas docentes, agora considerados como sujeitos do processo educativo, portadores de história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício da profissão, com concepções sobre a realidade da qual o professor participa [...] que foram abordados de forma isolada pelos programas anteriores” (MUSSI, 2007, p. 97).

Sendo assim, para Mussi (2007, p. 80), esse programa proposto por Shulman reconhece “[...] o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes, a partir de suas experiências profissionais, as quais, quando validadas, constituem bases para processos de formação e de desenvolvimento profissional”.

Shulman (2014, p. 200), estudioso e pesquisador norte-americano que propôs o referido programa, define a *Knowledge base*, como base de conhecimento para o ensino, como “[...] um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva e também um meio de representá-lo e comunicá-lo”, que são necessários a um professor para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino. Num contexto que complementa Mizukami (2004), que ainda integra saberes de naturezas diversas, todos necessários e indispensáveis para a atuação docente. Uma base de conhecimento que não é fixa nem permanente, uma vez que se encontra em contínua construção e, portanto, em movimento.

Como antes assinalado, ao levar em conta o contexto e o entendimento cognitivista Shulman com sua proposta encontra eco na pesquisa educacional visto que oferece precisão sobre os processos cognitivos e esclarece certos aspectos envolvendo o ensino-aprendizagem. Aspectos que como refere Borges (2004), se complementam nesse entendimento nele ainda introduzindo ou se utilizando dos estudos de Seve et al (2002), sobre a cognição situada, bem como os estudos de

Duran (1996), sobre as análises ergonômicas em sala de aula, estudos que irmanados ajudam a compreender o pensamento e a proposta de Shulman.

Quando se faz a leitura da proposta de Shulman fica evidente que o conceito da *Knowledge base* transborda o entendimento de docência enquanto ofício, reafirmando-a como uma profissão, portanto, ancorada em paradigmas científicos específicos, amparada em pressupostos epistemológicos. Para Shulman (2014), ensinar não é uma ação que se resume à simples transmissão de ideias e conceitos, mas sim um trabalho complexo que exige dos professores a utilização de conhecimentos específicos que são mobilizados e produzidos no seu cotidiano profissional.

Esse entendimento sobre a docência como uma profissão e não mais um ofício, apresentado por Shulman, mas um trabalho com suas complexidades, a época desconhecido por grande parte da sociedade, traz uma valorização e uma contribuição importante para o programa que o autor desenvolve juntamente com seus colaboradores nos estados unidos, uma vez que eleva o *status* social do professor e, conseqüentemente, de sua profissão. Ensinar requer uma formação profissional. O entendimento de Shulman passou a ser referência fundamental nas pesquisas sobre ensino a partir de então.

No início da década de 1990, outro grupo de pesquisadores apresenta seus estudos sobre os saberes docentes, são os canadenses Tardif, Lessard e Lahaye (1991), com o afã de profissionalizar o ensino e melhorar o processo de formação de professores. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 13-14), de certa forma se apropria do entendimento de Shulman, mas define, em sentido mais amplo, que o saber “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Tardif (2002) defende que o saber docente tem uma natureza social, que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para defender sua teoria, Tardif (2002) apresenta fios condutores que se entrelaçam na defesa de um *saber social*, porque é: partilhado entre uma categoria comum, os docentes; legitimado por um sistema educacional (universidades, sindicato, associações profissionais, Ministério da Educação, etc.) que orienta sua definição e utilização; porque suas práticas são sociais e “[...] se manifestam através de relações complexas entre professores e seus alunos (TARDIF, 2002, p. 13); porque os saberes a serem

ensinados e o saber-ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e por último “[...] por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 14).

De acordo com Tardif (2002), os saberes que estão na base do ensino estão a *serviço do trabalho docente*, uma vez que os saberes não se reduzem exclusivamente as relações cognitivas dos indivíduos, incluem também, “[...] relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Ao ampliar para além das relações também cognitivas, Tardif (2002), amplia o entendimento de conhecimento de Shulman para saberes que compõem o trabalho do professor.

Outro fio condutor abordado desse autor canadense é a *diversidade do saber*, o que se explicita ao definir que “[...] o saber dos professores é *plural, compósito, heterogêneo*, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18). Sendo assim, os saberes também são *temporais*, pois, são adquiridos no contexto de uma história de vida, escolar e familiar, e de uma carreira na construção do saber profissional.

Em suma, ensinar, para Tardif (2001, 2002), integra um conjunto de saberes diversos, dentre eles: o da *formação profissional*, oriundos das instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento científico e advém da tradição cultural; os saberes curriculares, definidos pelos programas escolares; e os saberes experienciais, adquiridos na esfera da prática docente.

No final da década de 1990, outro grupo canadense também tem seus estudos sobre os saberes docentes socializados entre nós. Encabeçado por Clermont Gauthier, esses estudos buscavam formalizar um *repertório de conhecimentos* próprios à atividade do magistério como condição essencial a profissionalização docente.

Segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 22), na época, pouco se sabia com relação aos fenômenos inerentes ao ensino, por esse motivo, “[...] ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre

si mesmo”. Sendo assim, a profissão docente, ainda que estabelecida socialmente há muito tempo, encontrou empecilhos para formalizar os seus saberes.

Esse fato gerou, ao longo do tempo, várias ideias preconcebidas que prejudicaram o processo de profissionalização do ensino, impossibilitando o surgimento de um “ofício feito de saberes”. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (1998, p. 28) afirmam que “[...] basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no ‘bom senso’, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério”.

Diante disso, os autores Gauthier *et al.* (1998, p. 28) propõem enfrentar o problema da profissionalização docente concebendo “[...] o ensino como a mobilização de *vários saberes* que formam uma espécie de *reservatório* no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino”. Nesse sentido, entendem que o professor, com esta autonomia, tem condições de, no exercício de sua profissão, tomar decisões, avaliar, julgar, bem como dar um novo sentido a sua prática. O conhecimento desses saberes docentes, para os autores, nessa lógica de pensamento, é fundamental para permitir que os professores desempenhem com maior eficiência o exercício da docência no cotidiano da sala de aula.

Evidencia-se, portanto, que, os entendimentos dos estudiosos canadenses são próximos ou se aproximam mudando o foco: para Tardif este se encontra nos saberes que vão além do cognitivismo, são diversificados e temporais uma vez que fundamentam o ensinar adquiridos pelos docentes ao longo do caminho profissional, e para Gauthier *et al.*, para ensinar o professor se utiliza de um repertório de conhecimentos próprios a atividade do magistério, formalizados como condição essencial a sua profissionalização docente.

No cenário nacional, o conhecimento profissional docente também foi tema em pesquisas de diversos autores com seus grupos, dentre eles assinalamos Selma Garrido Pimenta (1999), que vem se debruçando sobre a temática em questão. Sua abordagem sobre os saberes que configuram a docência caminha na perspectiva da *construção da identidade do profissional docente*, repensando a formação inicial e continuada.

Em uma produção dessa autora, juntamente com Anastasiou (2004), uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão; da

revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. As autoras (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), entendem que a contribuição para o processo de humanização da sociedade se encontra na natureza do trabalho do professor, que é ensinar a alunos historicamente situados.

Nesse entendimento, ganha fôlego a tarefa de desenvolver uma formação de professores atenta ao *desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores*. Movimento formativo que vem sendo pesquisado e estudado pelas autoras que identificam uma construção constante de seus saberes-fazer docentes ancorados as necessidades do ensino e que se apresenta no chão da sala de aula. Posição que se aproxima a de Tardif. Podemos perceber que o conhecimento surge em pesquisas que buscam identificá-los ancoradas em uma ciência, com o intuito de valorização da profissão.

Nesse movimento os focos vão desde o conhecimento, os saberes, quais são e em que se encontram ancorados, seu peso e significado, ao entendimento de que estes, valorizados, configuram e profissionalizam a carreira docente. Não esquecer que desde finais da década de 1990 os espanhóis entre eles Cesar Cool (1998), contribuía para reforma da educação na Espanha com o entendimento do ensino-aprendizagem no âmbito das três dimensões de conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) as quais discutiremos na próxima seção teórica desta tese.

Outro estudo que se volta para a compreensão sobre os saberes e realizado por Cecilia Borges<sup>16</sup> (2004), formada na área da Educação Física e que estuda os professores da escola básica e seus saberes profissionais. Em sua pesquisa a autora se ancorando nos estudos de Shulman, Tardif e Lessard e Gauthier et al., discuti a concepção mais ampla dos saberes diversificados, temporais propostos por Tardif, para definir sua própria compreensão. Para ela o que existe é uma junção destes saberes, que assim funcionam 'amalgamados', durante o processo de ensinar do docente junto aos seus alunos no chão da sala de aula.

Na pesquisa por ela realizada ao estudar os saberes profissionais de professores do ensino fundamental da 5ª a 8ª séries, foca na problemática dos

---

<sup>16</sup> Cecilia Maria Ferreira Borges, brasileira, defendeu em 2003 sua tese de doutorado realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC, sob a orientação da professora Menga Ludke e o professor Maurice Tardif seu interlocutor no campo dos estudos dos saberes, por ocasião de seu estagio de um ano *no Centre de Recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, da Universidade de Laval e Universidade de Montreal. Publicou sua tese em forma de livro com o título: Professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2004.

saberes disciplinares que intervêm na formação e no trabalho dos professores tendo como referência de análise três eixos norteadores; o primeiro relativo a aprendizagem do ofício docente, o segundo, os saberes que se encontram na base da profissão do professor, e o terceiro trata de como os professores definem seus saberes em relação ao trabalho curricular no ensino fundamental (BORGES, 2004, p.269).

Borges (2004), ao assinalar em seu estudo a emergência do debate sobre o tema no contexto atual, a época início dos anos 2000, estende sua crítica as faculdades de Educação, ao caráter disciplinar dos programas de formação de professores e a seu distanciamento da realidade profissional, como responsáveis de certa forma por tardarem esta discussão ou debate sobre a temática. Para a autora (BORGES, 2004, p. 33) “os professores são mal preparados para assumirem as tarefas relativas ao ensino” apontando estudos que corroboram com sua afirmação como os de Tardif (2002), Tardif e Lessard (1999), Ludke (1992), Young (1990), Elliot (1989), entre outros estudiosos que tratam e integram o movimento pela profissionalização. Fica claro que a valorização da profissão docente estaria na identificação de seus conhecimentos e saberes ancorados na ciência da educação.

Para ela (BORGES, 2004), não é só a formação docente que passa por profundas modificações, o sistema escolar brasileiro, também vem sendo afetado, por programas de avaliação sistemática que contabiliza o rendimento de alunos e professores além das propostas curriculares nas quais a ideia de disciplina escolar é posta em questão em relação às abordagens por competências. No cenário assinalado, Borges (2004, p. 36), cita “as multi, inter, transdisciplinares, os temas transversais, ciclos de desenvolvimento”, acrescentando que “nesse contexto o professor é o alvo das mudanças na medida em que não é somente o domínio dos conhecimentos de sua matéria que é visto como relevante, mas também o domínio de competências que o qualifique para o seu agir profissional”. Com base nesse contexto explicitado a autora adota a concepção de saber proposta por Tardif (2002), mas reafirma que o paradigma disciplinar aparece ainda fortemente inserida na formação e no trabalho do docente, no caso, no ensino fundamental. No entendimento da autora “a partir dos PCNs os professores continuam trabalhando no modelo disciplinar, mesmo quando tentam alterar suas práticas, visto que os saberes adquiridos durante sua formação inicial, assim como as várias de suas referências pré-profissionais estão baseadas em um modelo e apropriação do conhecimento disciplinar e proposicional” (BORGES, 2004, p.36) Essa concepção de conhecimento a autora vai debater em

todo seu estudo trazendo evidências de sua existência e mostrando como funciona este 'amalgama' de saberes no chão a sala de aula.

Após as análises dos trabalhos e compreensões postuladas por Shulman (1986, 1987, 2014), Tardif (2000, 2002), Gauthier *et al.* (1997, 1998) Pimenta (1999, 2003) e Borges (2004), sobre *conhecimento/saberes profissional(is) docente*, é possível perceber de certa forma um consenso entre os estudiosos, na medida em que visualizamos uma complementação de suas posições que se vão agregando nesse campo de discussão, sobre o imperativo de formalização de uma base de conhecimento necessária, no caso, para fundamentar a atividade docente. Uma base de conhecimento/saberes que no entendimento destes autores vão propiciando o aperfeiçoamento dos programas de formação de professores e a profissionalização do magistério.

Desse esforço podemos apreender, de um lado, que o professor é o *foco do processo* de busca desse conhecimento profissional e, de outro, que *somente ele pode dele se apropriar* para o seu agir enquanto docente. No caso, neste entendimento, inserimos o professor da Educação Física Escolar, seja para desenvolvimento de seus conhecimentos e saberes em suas salas de aula voltados a aplicação articulada, crítica e situada das três dimensões de conteúdo, temática aqui abordada

#### 4.1.3 Conhecimento e saberes e suas tipologias variadas: como compreendê-los

Nas pesquisas desenvolvidas no cenário nacional e internacional sobre essa temática (conhecimentos/saberes docentes) é possível perceber que os pesquisadores dedicados ao seu estudo, alguns deles mencionados na seção anterior, se utilizam de abordagens teórico-metodológicas distintas para classificá-los. De acordo com a autora Mizukami (2004, p. 34),

Há estudos que focalizam fontes e fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada. Há estudos que focalizam processos cognitivos envolvidos tanto na proposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Há outros que consideram o conhecimento do professor, focalizando os conteúdos de seus pensamentos – o conhecimento que o professor tem do aluno, do currículo, de teorias pedagógicas, de fins e metas educacionais etc. Tais

estudos, embora não conclusivos, têm contribuído para compreensões sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor.

Há inclusive alguns deles (estudos sobre a temática) que agregam aos conhecimentos profissionais docentes outros adquiridos antes desta formação propriamente dita como assinala o estudo de Borges (2004), que são os conhecimentos pré-profissionais. Esses distintos olhares sobre o mesmo tema, *saberes profissionais do ensino*, têm gerado, por sua vez, várias tipologias que apresentam nomenclaturas variadas, que possuem convergências, mas também algumas singularidades, porém, é consenso entre os autores que a profissão docente requer uma base de conhecimentos especializados advindos de diversas fontes. O Quadro 5 organizado com base nos escritos de Farias (2009, p.79) apresenta alguns desses autores e suas diferentes tipologias e a este quadro também acrescentamos o estudo de Borges e de Shulman, em época mais atuais, notadamente obedecendo linha do tempo de publicação.

(Continua)

**Quadro 5 – Síntese das tipologias existentes sobre os saberes docentes**

AUTORES	TIPOLOGIAS
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Shulman (1987)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico do conteúdo; <b>conhecimento dos alunos</b> ; conhecimento dos <b>contextos educacionais</b> ; <b>conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação</b> .
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
García (1992)	Conhecimento <b>psicopedagógico</b> ; conhecimento do conteúdo; conhecimento do contexto; conhecimento didático do conteúdo.
Saviani (1996)	<b>Saber atitudinal</b> ; <b>saber crítico-contextual</b> ; saber específico; saber pedagógico; saber didático curricular.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das Ciências da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; <b>saberes da ação pedagógica</b> .
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.
Borges (2004)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência <b>e saberes pré-profissionais</b> 'amalgamados'
Shulman (2016)	Conhecimento Pedagógico geral: conhecimento curricular, conhecimento dos alunos e <i>de suas características</i> ,

	<p>conhecimento de contextos educacionais, <b>conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica: conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK): formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas:</b></p>
--	---

Fonte: Adaptado em parte de Farias *et al.* (2009, p. 75)

A síntese explicitada no Quadro 5 evidencia que as diferentes tipologias adotadas pelos autores estudiosos do assunto utilizam duas categorizações distintas: *conhecimento e saberes*. Este uso, a nosso ver, solicita esclarecimentos acerca da conceituação dos referidos termos. Na literatura encontramos distinção entre esses dois termos – *saberes e conhecimento*. Embasados nos estudos de Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (1998), a diferença entre os termos está fundamentada em como é produzido o "conhecimento" e o "saber", como nos expõem estes autores:

[...] 'conhecimento' aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o 'saber', por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (FIORENTINI; SOUSA JR; MELO, 1998, p. 312)

Tal compreensão se alinha à análise de Fernandez (2015, p. 503), a qual define o saber “[...] enquanto um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Deste modo, enquanto o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica”.

Nesse sentido, se nos atermos a definição acima assinalada o "conhecimento" é disponibilizado pela academia, uma vez que passa pelo seu crivo de acreditação das instituições que elaboram os programas e ou políticas educacionais, acreditação das expertises no campo, dos pares, das instituições universitárias e escolares etc. E adquirido em estudo sistematizado que provém de várias fontes. Já os “saberes” entendemos como sendo provenientes de fontes mais informais, onde a prática estaria ou seria seu foco de aquisição maior. Um saber advindo da experiência. Nessa lógica de entendimento das definições acima assinaladas (FIORENTINI; SOUSA JR; MELO, 1998) o conhecimento seria a especialização do saber.

Para esta tese, consideramos, no entanto, como mais adequado entender os dois termos como similares e/ou complementares, nesse sentido aceitando a correlação entre eles quando da estruturação e desenvolvimento de nossas análises. Posição escolhida e defendida por nós, uma vez que acreditamos que os autores nacionais e internacionais que se dedicam ao estudo da temática desde os anos de 1980 encabeçando o movimento pela profissionalização docente quando trabalham com os termos não o fazem com esta divisão e entendimento preciso entre sistematizado, acadêmico e científico e assistemático, mais prático e experiencial.

Voltando o foco para a relação de *tipologias diversas* propostas no Quadro 5, elaborado por Farias et al (2009) e adaptado com acréscimos por nós), e ainda, sobre as categorizações existentes dos saberes docentes, podemos constatar a unanimidade dos autores no que se refere ao *conhecimento disciplinar* da área de atuação do docente com peso preponderante entre os demais, como também a existência do *conhecimento pedagógico* como sendo específico da atividade de ensinar. Ainda é visível o consenso, quase que unânime entre os autores referendados no Quadro 5, do *conhecimento curricular e experiencial*. Podemos visualizar a mudança no pensamento de Shulman quando entre um estudo (1986) e outro (1987), ele alarga sua compreensão de conhecimentos necessários ao docente para o exercício de sua profissão, acrescentando aos anteriormente identificados (no estudo publicado no ano de 1986) o conhecimento dos alunos; o conhecimento dos contextos educacionais; e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação (estudo publicado no ano de 1987). Somente Shulman (1987), permanece atribuindo importância ao *conhecimento dos alunos*, como saber necessário à docência.

Visualizamos também no Quadro 5 que Garcia (1992), introduz o Conhecimento que identifica como *psicopedagógico* e que entendemos posteriormente complementa em parte o pensamento de Savianni (1996), que em seus estudo traz uma tipologia um pouco diferenciada ao acrescentar o *Saber atitudinal; saber crítico-contextual* a outros dois saberes por ele assinalados. A gênese da *psicopedagogia* estaria aí inserida na nossa compreensão até como ainda remanescente do *conhecimento cognitivo* vindo da Psicologia proposto por Piaget e Vigosky anteriormente assinalado neste texto e posteriormente apropriado pela educação. Para a temática desta tese o *saber atitudinal* de certa forma contém os *conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação* proposto por Shulman,

bem como, em parte, os chamados por Gauthier et al (1998), em estudos posteriores como *saberes da ação pedagógica*.

Os demais *conhecimentos e saberes* se equivalem, e não deixam de concordar com as análises de Borges (2004), que se ancora em Tardif (2001), para acrescentar além dos saberes por ele assinalados os *pré-profissionais* e o *'amalgamado'* de todos eles, o que nos retorna a Gauthier et al (1998), que identifica um *'baú de repertórios* de conhecimentos' que o docente vai utilizando no seu agir pedagógico, onde o saber disciplinar ou o conhecimento da matéria tem o peso preponderante.

Dito de outra maneira a profissão docente é uma atividade complexa que, requer a aquisição de um 'repertório de saberes' próprios, que mobiliza competências, habilidades provenientes de uma diversidade de fontes. Dessa forma, o conhecimento profissional é constituído não só pelo saber disciplinar, da matéria na qual o professor é especialista, mas como podemos perceber no quadro 5 mas também e sobretudo, engloba o domínio do conhecimento pedagógico, que faz do docente com relação aos demais profissionais se diferenciar, uma vez que esse se revela no *saber ensinar*, na capacidade de transformar o conteúdo disciplinar em conhecimento acessível aos alunos. Marca também sua importância nesse repertório o saber da experiência como um saber adquirido na própria docência ou com ela, e que como assinala Tardif (2002), tem sua temporalidade e não somente diversidade, que é adquirida com os anos de exercício da docência do professor.

Sendo assim, a docência, como qualquer outra profissão, exige conhecimentos e saberes, os quais se configuram como elementos imprescindíveis para o ensino dos *conteúdos de aprendizagens*, que nesse texto de tese relacionamos as três dimensões de conteúdo, no caso, para o ensino da Educação Física Escolar nas instituições de ensino. Temática que será a seguir trabalhada.

#### 4.1.4 Conhecimentos e saberes do professor de Educação Física - o que é ensinar-conteúdos de aprendizagem: caminhos de articulação

Esta subseção tem como finalidade evidenciar o que ensinar, trazendo conteúdo de aprendizagens e utilizando um caminho para articulação dos elementos trabalhados nas subseções anteriores, evidenciando assim *como e onde* queremos chegar. Dito de outra maneira, esta subseção é uma síntese das discussões

anteriores, com a finalidade de evidenciar a *articulação e o movimento* e, conseqüentemente o entendimento entre os focos das temáticas há pouco abordadas (subseções anteriores) e fundamentadas teoricamente a partir da apresentação de uma figura sínteses, que representa SEU SABER; SEU FAZER, notadamente, do professor de Educação Física Escolar.

A intenção é a de estabelecer a evidência do *movimento* do pensamento quando trazemos nesta subseção inicialmente a relação da **formação de professores** (o que se entende sobre este conceito) com o **ofício de ensinar**; temáticas ancorados em autores como Garcia (1999), Almeida (2012), Zabalza (2004), Sacristan (1999), Pimenta e Anastasiou (2002) e Therrien (2012), entre outros.

Em seguida, o *movimento* relaciona estes elementos (formação e ofício) com os **conhecimentos e saberes** necessários (SEU SABER) para o exercício dessa profissão (apontando quais são estes, como conceituá-los e como compreendê-los já que possuem tipologias *variadas*. São autores de suporte utilizados para este debate entre outros Shulman (1986, 1987, 2014, 2016), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Garcia (1992), Gauthier et al (1998), Tardif (2001, 2002), Savianni (1996), Pimenta e Anastasiou (2004) e Borges (2004).

Estes *conhecimentos e saberes* assim conceituados, tipificados e compreendidos se encaminham por sua vez '**amalgamados**'<sup>17</sup> (*formação de professores, ofício de ensinar, conhecimentos e saberes necessários a profissão*) agora, inseridos na questão sobre **o que é ensinar**, no caso, voltados para os **conteúdos de aprendizagens** que envolvem o SEU FAZER, *saber fazer e avaliar* na concepção de Cesar Coll et al (1998) e remetem como refere os autores a distinção entre *conceitos, procedimentos e atitudes* como três tipos diferentes de conteúdos que devem ser levados em conta pelo professor no momento de planejar e desenvolver o currículo e ensinar no chão da sala de aula.

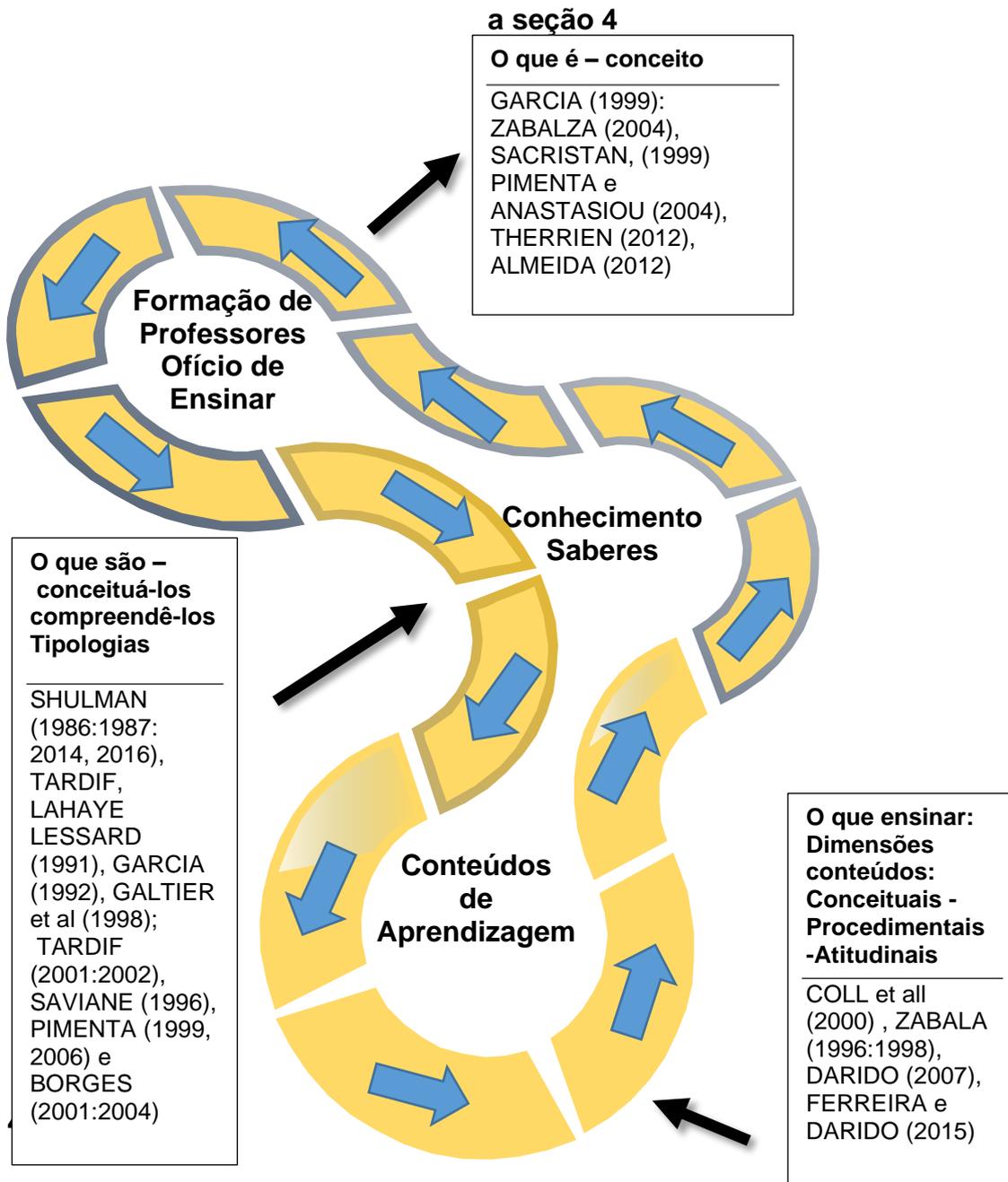
Como podemos observar no *movimento* que a figura sínteses demonstra quando alcançamos os conteúdos de aprendizagens estes se relacionam diretamente as três dimensões de conteúdo – conceituais, procedimentais e atitudinais, no caso, do professor de Educação Física na escola, na disciplina Educação Física Escolar, foco e objeto de estudo desta tese. O estudo sobre as três dimensões de conteúdo,

---

<sup>17</sup> Terminologia utilizada por Cecília Maria Ferreira Borges, em seu livro? O professor da Educação básica e seus saberes profissionais, Araraquara-São Paulo. JM Editora, 2004.

temática que também fundamenta teoricamente esta tese, será assunto abordado na seção 4.2 a seguir.

**Figura 3 - Sínteses que representa o SER, o SABER e o FAZER, do professor de Educação Física Escolar e evidência o movimento do pensamento, de toda**



Fonte: Elaborada pelo autor.

## 4.2 Educação física escolar e as dimensões de conteúdo: o que dizem os autores

Este texto se completa com a seção trabalhada anteriormente e nele se busca desenvolver um escrito que contribua com argumentos teóricos de autores estudiosos desta temática, com o objetivo de evidenciar a importância não somente do conhecimento das referidas dimensões de conteúdo na Educação Física Escolar, bem como da importância de sua aplicação situada e articulada para um ensino que forme para a cidadania.

Pensando assim dividimos esta seção em cinco subseção trazendo em quatro delas a compreensão das *três dimensões de conteúdo* de autores como Cesar Coll (1997), Cesar Coll et al (1998) e Zabala (1998, 1999), no campo da EF a de Darido (2010), Darido e Ferreira (2015), Ferreira (2019) e finalmente na quinta subseção o entrelaçamos as análises para promover a inserção e relação destas dimensões nos programas curriculares brasileiros, notadamente na área da Educação Física Escolar

### 4.2.1 Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Cesar Coll e colaboradores

Os autores com os quais iniciamos esta reflexão e discussão são de nacionalidade espanhola, em sua maioria, com estudos inseridos no campo da psicologia e que se detiveram desde finais da década de 1980 desenvolvendo pesquisas com foco na cognição, no pensar, no currículo, no significado e sentido da aprendizagem escolar, e no ensino-aprendizagem de alunos nas escolas. Trata-se de Cesar Coll<sup>18</sup>, Juan Ignacio Pozo<sup>19</sup>, Berbabé Sarabia<sup>20</sup> e Enric Valls<sup>21</sup>, que no caso, publicaram juntos em 1992 na Espanha o livro *‘Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizagens de conceptos, procedimientos e actitudes*, onde buscavam responder a pergunta - o que é ensinar. Livro que foi traduzido e publicado pela Artmédica, no Brasil no ano de 1998.

Sabemos que existem muitas maneiras de classificar os conteúdos de aprendizagem proveniente de classificação como de Bloom, Tyler e Merrill, para não

---

<sup>18</sup> Cesar Coll, é professor do departamento de psicologia evolutiva de la Educacion na Universidade de Barcelona.

<sup>19</sup> Juan Ignacio Pozo, é professo da faculdade de psicologia da Universidade Autonoma de Madrid,

<sup>20</sup> Berbabé Sarabia, é professor do departamento de psicologia social da Universidade Complutense de Madrid.

<sup>21</sup> Enric Valls, é professor das escolas universitárias de professores de EGB, Tarragona, Universidade de Barcelona.

citarmos outras, cada uma trazendo uma proposta de entendimento sobre o aprender e o ensinar. Mas é na proposta de classificação dos conteúdos defendida por Marriner David Merrill (1983)<sup>22</sup>, que no ano de 1986 Cesar Coll se ancora iniciando suas reflexões sobre estas três dimensões de conteúdos que passam a ser adotadas pelos currículos oficiais da Espanha.

A época, finais da década de 1980, início e meados da década de 1990, acontecia a reforma do sistema educacional espanhol e sua implantação, para a qual os autores (COLL et al, 1992), edição espanhola, contribuíram com seus estudos e pesquisas, principalmente o professor Cesar Cool que foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e, posteriormente, consultor do MEC na elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), aqui no Brasil no final dos anos de 1990.

Para o entendimento das três dimensões de conteúdo de aprendizagem e ensino se faz necessário voltarmos ao livro<sup>23</sup> dos referidos autores publicado pela Artmédica no Brasil no ano de 1998, que se intitula de '*Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*'. Ele é composto de uma Introdução e mais três capítulos, ficando o professor Cesar Cool responsável pela sua apresentação e o segundo capítulo que trata dos 'procedimentos, texto produzido juntamente com Eric Valls; o capítulo primeiro, que trabalha os 'conceitos' fica sob a responsabilidade de Juan Ignacio Pozo e finalmente o terceiro, que disserta sobre as 'atitudes', com Bernabe Sarabaia. Livro no qual inicialmente nos ancorou para fundamentar as nossas reflexões nessa seção sobre as dimensões de conteúdo.

Cesar Coll ao escrever e publicar na Espanha em 1986 *Marc curricular per la l'ensenyament obligatori*<sup>24</sup> (sem tradução no Brasil) e em 1991 o livro sobre *Psicologia e Currículo*<sup>25</sup>, introduziu a época a distinção entre conceitos, procedimento e atitudes como três tipos diferentes de conteúdos que deviam serem levados em conta na hora do planejamento do currículo.

Na reforma educacional seja ela espanhola ou brasileira Cesar Coll, juntamente com Juan Ignacio Pozo, Bernabe Sarabaia e Eric Valls, contribuem com a

---

<sup>22</sup> Pesquisador educacional especializado em desenho instrucional e tecnológico.

<sup>23</sup> Uma vez que entendemos ser a forma mais sistematizada de captar suas ideias (dos autores) com relação a temática aqui abordada. As três dimensões de conteúdo no aprender e ensinar nas escolas, proposta curricular adotada na Espanha a partir da reforma.

<sup>24</sup> Cesar Coll. *Marc curricular per la l'ensenyament obligatori*. Departament de d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1986

<sup>25</sup> Publicado no Brasil pela Editora Ática em São Paulo em 1997 com o título: *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*.

publicação sobre os *Conteúdos da Reforma onde saber, saber fazer e avaliar* são os conteúdos de aprendizagens propostos aos alunos, trazendo e sugerindo nesse tripé um ensino mais sistemático. Os autores em questão, preocupados e focados nessa perspectiva tentaram trazer com sua obra publicada originalmente em 1992 na Espanha respostas a perguntas relacionadas<sup>26</sup>: *Quais são as características próprias de cada um destes tipos de conteúdo? Quais os critérios que regem sua inclusão no currículo? Como são aprendidos de forma funcional e significativa? Quais as estratégias mais adequadas ao seu ensino? Quais as pautas e os recursos mais eficazes para avaliar sua aprendizagem?* Nesta subseção nos propomos a entender e respondendo sobre as definições e características próprias de *conteúdo* e sobre sua aprendizagem para entender em seções posteriores sua aplicação na Educação Física Escolar.

Para Coll et al (1998), a novidade na reforma educacional, na organização e planejamento dos currículos, se encontra não somente na aceitação de professores dos conteúdos como importantes para o ensino e a aprendizagem, mas sobretudo na reinterpretção profunda do próprio conceito de conteúdo. Não se constitui para ele de uma transmissão cumulativa, de mais uma lista infindável de conhecimentos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos, mas sim, do que significa ensinar e aprender conteúdos específicos e do papel que estes desempenham no processo de socialização de todos.

No primeiro entendimento das ideias pedagógicas, os conteúdos são privilegiados e o professor responsável pela transmissão do saber constituído. Para Coll et al (1998), em contraponto a essa visão de educação escolar surgiu a ideia “progressista” ou centrada no aluno, que nega praticamente a compreensão anterior tida como tradicional, seguindo a esta, posteriormente, à compreensão alternativa.

Estes dois primeiros entendimentos ‘*tradicional e progressista*’ apresentam uma proposição curricular monolítica na qual segundo os autores é negada pela reforma educacional espanhola. Para Coll et al (1989), a reforma entende que uma compreensão alternativa a educação escolar ideal “é aquela que garanta algumas condições ideias para que os alunos desenvolvam suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem (COLL, et al, 1998, p.11). Posição sedimentada em estudos e teorias provenientes sobretudo, da psicologia.

---

<sup>26</sup> Perguntas inseridas no próprio texto do livro dos autores.

Nestas compreensões se observa que o lugar de importância dos conteúdos, do professor e do aluno, no processo de ensino aprendizagem se modificam. Na análise dos autores, se procura dá uma importância relativizada dos *conteúdos*, abrindo espaço para a criatividade do aluno, com papel de responsável por sua aprendizagem, e interação maior do professor com este, como facilitador do processo. A reforma educacional espanhola, abarca essa ideia ressignificando-se para expressá-los em termos positivos ao mesmo tempo que destaca o papel da atividade construtivista do aluno, nas propostas curriculares, no caso, na época da reforma.

A busca do fiel da balança para manutenção de certa forma do equilíbrio quando da aplicação dos *conteúdos* específicos pelo professor em sala de aula estaria ou dependeria segundo Coll e seus colaboradores (1998, p.12), “de quais conteúdos se quer ensinar e, sobretudo, de como eles são ensinados e como eles são aprendidos” .

Com estas aproximações Coll et al (1998, p.12), trazem o entendimento na Reforma espanhola do conceito de conteúdos que é bem mais amplo do que habitualmente se vê nas discussões pedagógicas da época. Na verdade, “os *conteúdos* designam o conjunto de conhecimento ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização (COLL et al 1998, p.12). Nisso, nada nos parece novo, uma ideia que se ancora na inserção de um contexto social e cultural, no qual os alunos, professores e Escola estão inseridos. Novo, à época, nos parece, foi atentar para essa inserção e adotá-la de forma integralizada nas propostas curriculares a partir da reforma. Adoção de formas de ensino-aprendizagem focadas no elemento social e cultural no âmbito da dualidade de individualização e socialização (TERRIEN, 2012).

Nessa compreensão, levantamos uma indagação ancorada nas discussões com os autores cultivada até então. *O que cabe a escola ou as práticas educativas a partir desta proposta? E o que seria próprio da educação escolar, já que nem tudo se constitui em saberes culturais.* Nessa perspectiva (Coll e seus colaboradores apontam atividades educativas pensadas e planejadas para este fim, (embora não de forma especificadas e pontuais) com o objetivo de ajudar o aluno a assimilarem os saberes culturais, que ao mesmo tempo são considerados importantes para o seu desenvolvimento e socialização.

Grande parte destas considerações nas quais ancoramos nossas reflexões foram apresentadas inicialmente no livro, sobretudo por Cesar Coll, e que as

consideramos necessárias para se compreender o que são *conteúdos curriculares*, nas propostas da reforma e dos autores em foco.

Pensando a este respeito constatamos que Coll et al (1989, p.11), apresenta três aspectos que marcam a diferença no entendimento dos conteúdos, relacionados as ideias pedagógicas '*tradicional e progressiva*' da educação escolar, para a proposta 'alternativa' que a reforma educacional adota. A primeira delas seria a que eles indicam e definem os aspectos do desenvolvimento dos alunos que a educação escolar tenta promover; segundo, que se refere ao processo de assimilação e apropriação dos conteúdos, nesta a concepção 'acumulativa transmitida' de conteúdo é substituída por uma concepção baseada na *aprendizagem significativa* e, terceiro e última, é aquele que tem relação com a natureza e os tipos de conteúdo, incluídos nas propostas, o que Coll et al (1998, p11), passa a descrever em seu livro na seção que intitula de: Rumo a uma diferenciação dos conteúdos escolares.

Neste ele faz a defesa de que os *conteúdos* sejam mais abrangentes não se limitando aos 'fatos e conceitos' que indicam somente um tipo de conteúdo, mas que abrangem os *procedimentos e atitudes*, bem como valores e normas. Como os valores e as normas para os autores apresentam diferenças substanciais entre si, o foco se centra nos conteúdos, procedimentos e atitudes e o objetivo do escrito é o de ajudar os professores a organizarem sua prática docente, de forma mais exitosa ou adequada em torno aos três tipos de conteúdo. Uma vez que podem e devem ser objeto de ensino tudo aquilo que possa ser aprendido pelo aluno, e notadamente, ensinado pelo professor (COLL, et al, 1998, p.15).

Lembrando que a distinção entre os três tipos é pedagógica e que eles giram em torno do objetivo que se deseja alcançar e nesse sentido um mesmo *conteúdo* pode ser abordado numa perspectiva *conceitual, procedimental e até atitudinal*. No entendimento de Coll com frequência ocorre a inclusão de um mesmo conteúdo nas três categorias.

É interessante a discussão que o autor faz sobre o fato de que na escola, por exemplo, se separa alunos de alunas para que mostrem o domínio de um determinado procedimento ou se comportem de acordo com determinados valores. Isso na Educação Física Escolar é bastante observado por ocasião dos jogos e atividades esportivas. No caso, para ele, estaria em jogo questionar esses mesmos procedimentos ou valores que são utilizados na sala de aula, na família e na sociedade de uma forma em geral. E aí o autor questiona: *Onde estaria o ensino acerca destes*

*conceitos*? Entregue ao próprio aluno somente? Entende-se que com a visão ampla do conceito de conteúdos assumido pela reforma espanhola, eles seriam contemplados. Assim as três definições de conteúdos são trabalhadas no restante da obra dos autores ficando a cargo de Juan Ignacio Pozo o ensino e a aprendizagem de fatos e conceitos; por Cesar Coll e Eric Valls, a aprendizagem e ensino dos procedimentos e finalmente por Bernabé Sarabia, a aprendizagem e ensino das atitudes.

Para esta tese, voltaremos o nosso foco como antes assinalado somente para a definição, características e aprendizagem, atribuída pelos autores as três dimensões de conteúdo, no intuito de compreensão e posterior comparação, discussão e análise, sobre estas, bem como em sua inserção nas reformas educacionais brasileiras, notadamente, nas propostas curriculares e práticas de ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar nas instituições de ensino.

No entendimento sobre os fatos e os conceitos nos ancoramos em Juan Ignacio Pozo (1998), que ao tratar dos conteúdos dos currículos da reforma educacional espanhola, assinala fatos, como dados necessários e os conceitos, sendo aqueles que vão dar significado a estes dados. Assim o autor introduz o conhecimento factual o exemplificando com a moeda 'euro', suas oscilações, que permite predizer sobre o futuro econômico de um País. Para Pozo (1998), os dados são necessários, mas devem ser interpretados à partir de próprios marcos conceituais. Ancora-se o autor em Jean Piaget para assinalar que ao longo do desenvolvimento cognitivo a criança deve adquirir a maior parte dos *conceitos* para compreender e dar sentido ao que a cerca. E que a estes *conceitos* adquiridos são articulados os conceitos científicos que provém da instrução. O elemento científico, no caso, decorre de uma rede de conceitos, acrescentando que quanto mais entrelaçada a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área mais capacidade ela terá de estabelecer relação significativas. Observamos que o autor não traz uma definição conceitual clara do conceito, mas seu entendimento é posto na dualidade de fatos, dados e conceitos.

Cesar Coll e Eric Valls (1998, p.75), em seu capítulo sobre '*procedimentos*' se utilizam, para defini-los dos próprios documentos curriculares da reforma na Espanha, nestes ele "é um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a construção de uma meta (DCB, p. 41-42)". DCB indica documento curricular base, no caso, da reforma educacional espanhola. No escrito os autores adentram com foco

nos *procedimentos*, nas suas características, tipo, estrategista, na sua aprendizagem, no seu ensino e avaliação. Eixos que não nos deteremos nesta descrição e análise.

Na discussão com relação a seu entendimento, foco inicial de seu escrito, o que é importante nos '*procedimentos*' para Coll e Valls (1998), diz respeito a sua aprendizagem significativa, as ações em frequência, organização, quantidade de informações, aprendizagens que ocorrem progressivamente para atingir o objetivo a que se propõem. E que estes ocorrem em relação com os conceitos e as atitudes.

A definição de *atitudes* vem com Bernabé Sarabia (1989, p. 121), no capítulo terceiro do livro como "tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento, ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação". Nestes estão inseridos os componentes, cognitivo, afetivo e de conduta inerente à própria complexidade da realidade social. A partir de então o autor foca nos tipos, na função e utilidade das atitudes adentando nos valores e normas escolares, sua aprendizagem e ensino e finalmente como se avaliar as atitudes.

Finalizando estas reflexões é importante registrar com relação às definições e características dos conteúdos de aprendizagem é que há uma preocupação dos autores em evidenciar que os conceitos, procedimentos e atitudes não constituem uma disciplina separada, mas são parte integrante de todas as matérias de aprendizagem. Um exemplo nesse caso seria o respeito ao material escolar e ou esportivo seja ele pertencente ao aluno ou a escola, que exige a aprendizagem de uma série de atitudes que são comuns a toda disciplinas. Como também a participação nas aulas e atividades recreativas ou esportivas que exige a atitude do diálogo e do debate.

#### 4.2.2 Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Antoni Zabala

Como vimos os conteúdos em suas três dimensões são adotados pela reforma, educacional espanhola, despertando nesse País outros estudos e estudiosos interessados a se debruçar sobre a temática até antes da própria realização da reforma, como no caso, os do professor Antoni Zabala<sup>27</sup>, catalão, professor da

---

<sup>27</sup> Preside até o ano de 2016 do Instituto de Recursos e Investigação para a Formação. São obras de Antoni Zabala: A prática educativa: Como ensinar, lançado em 1995 na Espanha e em 1998 no Brasil. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula de 1999. Enforque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar-2002 e Como Aprender e Ensinar Competências de 2010.

Universidade de Barcelona, diretor do *Campus Virtual de Educação* desta Universidade e um dos responsáveis pela maior transformação do sistema de ensino espanhol, pós-ditadura de Franco em finais da década de 1970. Antoni Zabala tornou-se como educador uma referência internacional na educação. Estudioso e mestre dos diferentes aspectos do desenvolvimento curricular e da formação de professores, passou desde então a prestar consultorias a escolas e ministérios da educação de diferentes países na América Latina, como Argentina, Peru, Bolívia e México.

O professor Antoni Zabala, aproxima seus estudos e reflexões sobre as dimensões de conteúdo quando no ano de 1995 publica o livro sobre '*La práctica educativa: como enseñar*', obra traduzida em 1998 no Brasil pela editora Artes Médicas em Porto Alegre, onde aborda entre outras questões a aprendizagem dos conhecimentos segundo a sua tipologia ou seja: *aprendizagem dos conteúdos factuais, dos conceitos e princípios, dos procedimentos e das atitudes*. Podemos observar nessa definição e divisão uma pequena diferenciação do que Cesar Coll e colaboradores (1998), e a própria reforma educacional espanhola vai posteriormente adotar. Um ano depois desta publicação na Espanha em 1996, Zabala desponta como organizador de uma nova obra que chega ao Brasil em 1999 com o título '*Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*', também lançada pela mesma editora brasileira Artemédicas.

O livro é organizado em sete capítulos onde são abordados por doze autores diversos, todos de nacionalidade espanhola, estratégias ou ações pontuais de aplicação dos '*conteúdos procedimentais*' nas áreas de educação artística na música, nas artes plásticas, na EF, na língua, e na matemática.

A obra é iniciada com uma introdução escrita por Zabala, seguida dos capítulos relacionadas a conteúdos que versam sobre o conhecimento do meio natural, outro sobre o social e cultural. Os demais capítulos seus conteúdos foram assinalados há pouco.

Embora o livro tenha este foco '*conteúdos procedimentais*', o autor é partidário da compreensão integrada dos conteúdos e do perigo de se tentar aplicá-los de forma isolada, atentando para o fato de que a aprendizagem acontece em bloco na estrutura do pensamento. Para Zabala (1998)<sup>28</sup>, a distinção entre eles é

---

<sup>28</sup> Lembrar que este livro de Antoni Zabala (*A prática educativa: como ensinar*) foi produzido em espanhol em 1995 e traduzido em 1998 no Brasil. O que se relaciona somente aos *conteúdos procedimentais em aula*, do qual é

simplesmente didática uma vez que todo conteúdo o mais específico que seja está associado e, portanto, é aprendido com conteúdo de outra natureza, tendo sentido a estratégia de diferenciação somente como base de análise da aprendizagem e não do ensino (ZABALA, 1998, p.40). Essa compreensão inicial de junção dos conteúdos na ação em uma unidade ou tarefa disciplinar, também é partilhada por Coll e seus colaboradores (1998). O processo de avaliação destas ações que não é foco desta tese é que difere um pouco no entendimento dos autores (COLL et al e ZABALA).

Nessa lógica de entendimento Zabala na sua obra lançada no ano de 1998 no Brasil (*A prática educativa: como ensinar*), determina a definição dos conteúdos como *conteúdos factuais, conceitos e princípios, procedimentais e atitudinais*. Uma classificação um pouco também diferenciada da preconizada por Coll e adotada pela reforma educacional espanhola, mas com muita aproximação a estas. Senão vejamos como ele as define, caracteriza e como determina sua aprendizagem.

O *conhecimento factual* para Zabala (1998) é o conhecimento dos fatos de situações dadas e fenômenos concretos e singulares, como a idade de uma pessoa, a altura de uma montanha, a conquista de um território, poderia ser também o conhecimento da forma e tamanho de uma bola de futsal ou de futebol. O ensino a esse repertório de conteúdos factuais se aprende, segundo ele, basicamente mediante atividade de cópia e da memória.

No caso dos *conceitos e dos princípios*, os primeiros, referem-se ao conjunto dos objetos ou símbolos que têm característica comum. E os segundos, que são os princípios, se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação. Conceitos que para ele, são mamíferos, densidade, romantismo, cidade, geografia, e em Educação Física poderiam ser, por exemplo, futebol, tênis, quadra esportiva.

Os princípios, no caso, se relacionam as leis ou regras como as de Arquimedes e a relação demográfica. Na Educação Física seria, por exemplo, as normas esportivas definidas pelas confederações internacionais de um determinado desporto, que obrigatoriamente seria regido por suas federações nacionais e estaduais de clubes como também as entidades de representatividade em nível escolar com cunho competitivo e ou recreativo como acontece nas escolas de ensino básico.

---

organizador é que foi lançado em 1996 sendo publicado em 1999 aqui no Brasil. Assim passaremos a adotar as datas da produção brasileira.

O ensino dessa atividade estaria para Zabala (1998, p. 43), sempre relacionado às experiências e ao conhecimento prévio, o que exige forte atividade mental do professor e ou aluno, para favorecer a compreensão do conceito a fim de utilizar o conhecimento na situação a ser desenvolvida.

Explicitando melhor esse entendimento Zabala (1998, p.41), complementa que os dois tipos (*conceitos e princípios*) permitem serem tratados conjuntamente e o aluno, no caso, não só aprende a sua definição, mas também a sua significação, ou seja, para que serve. Aprendizagem que difere do modelo de educação ‘tradicional’ que ensinava uma lista infundáveis de conteúdos, nos quais não havia a preocupação articulada a um sentido ou significado de seu uso ou utilidade. Posição que Coll e colaboradores (1998), de certa forma também defendem, mas, no caso, abrangendo não somente ‘*conceitos e princípios*’, mas se estendendo aos *procedimentos e atitudes*, visualizando a proposta de um modelo de “educação alternativa” e não mais “tradicional e ou progressistas” de ensino nas escolas. Ou seja, apresentando como registrado no início desta seção o porquê dos vários modelos curriculares na Espanha até chegar à proposta da reforma educacional.

As condições de aprendizagens defendidas, quanto aos *conteúdos e princípios* definidos por Zabala (1998), ou ainda dos *conceitos, procedimentos e atitudes* assinalados por Coll et al (1998), é que estes sejam, sobretudo, significativos. Mais adiante, esta posição de Zabala, em seu próximo livro (1999) sobre *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*, se amplia, no sentido de compreender entre outras questões, a de que a aprendizagem de uma unidade disciplinar ou mesmo de uma disciplina ocorre inserida ou mesclada as *três dimensões de conteúdos* o que veremos mais adiante.

Entende Zabala ainda em sua obra (*A prática educativa: como ensinar*) do ano de 1998, sobre os *conteúdos procedimentais*, que estes são um conjunto de ações ordenadas com um fim a alcançar. Inclui nestes as regras, técnica, métodos, destreza ou habilidades (ZABALA,1998. p. 40).

Para ele são ‘conteúdos procedimentais’ as atividades de ler, desenhar, observar, articular, classificar, traduzir, recortar. E, portanto, a aprendizagem de cada uma destas ações ou habilidades para ele têm características específicas, no caso, ancoradas em três parâmetros que os define da seguinte maneira (ZABALA,1998, p.44): o primeiro, as *sanções*, que para que se realizem implicam componentes motores ou cognitivos. O segundo está determinado pelo *número de ações* que

intervêm na atividade ou tarefa de ensino aprendizagem e finalmente o terceiro, é demarcado pelo *o grau de determinação da ordem* das sequências de uma dada atividade ou tarefa. Ou seja, todo *conteúdo procedimental* pode se situar em algum ponto destas três linhas (ou parâmetros) que para ele são contínuas.

E a aprendizagem de um *conteúdo procedimental* para o autor, se dá a partir de modelos especializados e a realização das ações que compõem o procedimento ou a estratégia é o seu ponto de partida para essa aprendizagem. Esta, no caso, pode ser tanto a “aprendizagem de caráter motor, como a realização de um nó, como até ações de componentes heurísticos de caráter cognitivo como, por exemplo, o comentário de um texto literário “(ZABALA, 1998, p.44).

Com relação ao entendimento dos *conteúdos atitudinais*, Zabala (1998), se difere do entendimento de Coll et al (1998), assinalando que estes englobam uma série de conteúdos que se agrupam em valores, normas e atitudes cada um deles possuindo para o autor natureza diferenciada. Para Coll e colaboradores, nas atitudes se inserem e se mesclam os demais.

Os *valores* para Zabala (1998, 45), são ideias éticas, que permite um juízo sobre condutas e dá seu sentido a estes. Já as *atitudes*, são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas que as levam a atuarem de certa maneira. E as *normas*, por fim, são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir.

No seu entendimento as características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais, também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou de conduta, que contém cada um deles, no caso, para o aluno, pais, escolas ou sociedade. Na aprendizagem dos referidos conteúdos *atitudinais* há necessidade nesse processo para o autor ainda de uma elaboração complexa de caráter pessoal, o que nos evidencia sua complexidade, por exemplo, de avaliação destes em uma unidade disciplinar.

Para Zabala (1998, p.48), “a aprendizagem dos *conteúdos atitudinais* supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e atualização da própria avaliação”. Observamos que o autor se debruça de forma mais clara sobre a avaliação destes conteúdos atitudinais, do que propriamente sobre como se dá a sua aprendizagem, e o que ela significa.

Dito isso um ano depois chega ao Brasil em 1999 o novo livro de Zabala, como antes assinalado, que o autor lança como organizador sobre o título: *como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Neste, o autor assinala e contextualiza que com o objetivo de formação integral por parte da Escola, esta sentiu a necessidade de abarcar por meio do ensino todas as capacidades da pessoa, e para isso esta instituição passou a adotar uma *aprendizagem de conteúdo* de diferentes características, que vai desde conhecimento diversos (como nome dos países, continentes etc), como habilidades técnicas e estratégicas (como ler, escrever etc), bem como comportamentos determinados (como solidariedade, tolerância, ética etc). Exposta estas considerações o autor (ZABALA, 1999, p. 7), diante desta posição assumida pela Escola referida por ele insere no texto introdutório do livro a pergunta, então - *o que se deve ensinar?* E apresenta a seguinte resposta - *conteúdo de aprendizagens*. Adotando o entendimento de Cesar Coll desde sua obra inicial sobre a temática (1986)<sup>29</sup> que versa sobre o fato de que *conteúdo* não é aquilo que é preciso conhecer ou saber, mas além disso, é tudo o que também é objeto de aprendizagem na escola.

Nessa obra Zabala (1999), volta novamente a analisar a definição e caracterização das três dimensões de conteúdo, no caso, agora seguindo a proposta por Cesar Coll e adotada pelos currículos oficiais da Espanha que para ele se apresentam aparentemente simples mais de grande força pedagógica e ai acrescenta de forma mais pontual e mais interessante que existe conteúdo que é preciso *saber* (conteúdos), que é preciso *saber fazer* (procedimentais) e os que admitem ser (atitudinais).

Distingue as diferenças de cada um deles evidenciando a diversidade de uma aprendizagem de forma simples a mais complexa em que cada um se insere, pontuando que nesta obra (ZABALA, 1999, p. 10) sua intenção é a de focar no *saber fazer*, ou seja *conteúdos procedimentais*, trazendo distintas propostas praticas sobre como podem ser tratados didaticamente esses conteúdos, uma vez que conhecer a especificidade de sua aprendizagem seguindo sua tipologia deve nos permitir em situações complexas de ensino-aprendizagem examinar as caracterizas de tais processos e como cada uma delas são trabalhadas.

---

<sup>29</sup> Produzida no ano de 1986 sob o título: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Departamento d'Ensenyament de La Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1986. Sem tradução no Brasil.

Para ele ao definir os *conteúdos procedimentais*, refere que os conceituais e os atitudinais se subdividem em três outros grandes subgrupos cada um, como anteriormente podemos observar analisando os próprios autores (CESAR COLL e ANTONI ZABALA), mas, no entanto, com os procedimentais isso não ocorre. Os conceituais se encontram na literatura para Zabala (1999), com características diferenciais notáveis (fatos, conceitos e sistemas ou princípios), os atitudinais (valores, normas e atitudes), assim, em sua compreensão quanto mais simples e focada o conceito em grandes grupos (e não em subgrupos), mais consenso, mais fácil de serem generalizáveis, no sentido do próprio ensino do professor e da aprendizagem pelo aluno. Ou seja, há para ele nessa posição um potencial pedagógico. Ao mesmo tempo o autor se torna contraditório quando já definia em 1998 (ZABALA, 1998, p.44), que os *conteúdos procedimentais* tinham características específicas ou diferenciadas enquanto aprendizagem uma vez que se encontravam ancorados em três parâmetros (antes já assinalados) que seriam, as *sanções*, o *número de ações* e o *grau de determinação da ordem* das sequências de uma dada atividade. A não ser que essa diferença seja interna e não externas, mas reflitam sequências de uma ação procedimental de aprendizagem.

Embora Zabala (1999), nessa obra ao se deter nos *conteúdos procedimentais* (saber fazer) assinala a sua adesão a definição proposta a estes por Cesar Coll (1986) e mais ainda por Enric Valls (1990)<sup>30</sup>, no entanto, utiliza para o termo *procedimentos* uma extensão em referência a todos os *conteúdos procedimentais*. Introduzindo pequenas mudanças e propondo a sua definição,

que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos. É um conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer dirigidas a realização de um objetivo (ZABALA, 1999, p. 11).

Para ele os procedimentos se referem a todos os *conteúdos* e assim entendendo passa a adotar os traços distintivos utilizada destes *conteúdos* propostos por Erick Valls (1990), quando assinala que:

---

<sup>30</sup> Enric Valls. *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals*. Una proposta referida a l'Àrea de la Història. Tese doutoral. Universitat de Barcelona. 1990.

Referem-se a um curso de ação, um caminho, um processo, uma sequência, uma operação. Deve haver uma ordem determinada que presida (o curso de ação, o processo etc), de modo que algumas coisas sucedam as outras de acordo com critérios determinados. A intenção é obter um resultado ou chegar com êxito a uma meta (ZABALA, 1999, p.11 apud VALLS, 1990, p.56)

Nesse sentido a aprendizagem deste '*conteúdo procedimental*' estaria no seu *saber fazer*. E é com este propósito e que não vem a ser objeto desta tese que Zabala (1999), apresenta em livro organizado por ele 42 *conteúdos procedimentais* de diferentes estratégias e para diversas áreas do conhecimento, entre elas a própria Educação Física Escolar que é um capítulo assumido por Jaume Bantulà e Marta Carranza, ao qual podemos utilizar posteriormente, para enriquecer nossas análises empíricas.

Sintetizando as propostas e entendimentos dos autores espanhóis explicitados, a eles podemos atribuir os créditos dos *conteúdos de aprendizagem*, do conceito de *conteúdo* de forma mais ampla e integralizada que remetem as três grandes dimensões ou grupos, como o *conceitual*, o *procedimental* e o *atitudinal*. Estes entendimentos, com o passar do tempo vêm sendo maturados e aprofundados nas novas publicações dos próprios autores, o que é bastante positivo, seja sobre revisão e divisão de suas tipologias, definições, significados, aprendizagem e sua avaliação.

Observamos nas posições assumidas por Cesar Coll e Antoni Zabala, principalmente, que estas não apresentam grandes diferenças, mas nuances que se aproximam, mas do que divergem. Entre Cesar Coll e colaboradores e Antoni Zabala as diferenças de forma simplificada têm seu foco na definição dos grandes grupos e subgrupos. Para o primeiro (Cesar Coll e colaboradores), os conteúdos são *conceitos*, *procedimentos*, *atitude*, *valores e normas*. Como os dois últimos possuem diferenças individuais (*valores e normas*), o foco se volta para a definição e adoção dos três primeiros (*conceitos*, *procedimentos*, *atitudes*). Já para Antoni Zabala, os conteúdos de aprendizagem são definidos como - conteúdos factuais, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes. E mais especificamente os conteúdos procedimentais Zabala (1999) apontam três parâmetros, mas de visão contínua e a modelos de sequência para o seu ensino. O que nos parece divergências ou complementações mais de ordem interna na realização da aprendizagem da ação exigida pelo professor ao aluno no sentido de *saber fazer*.

#### 4.2.3 Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Suraya Cristina Darido

Voltando o foco para o entendimento dos conteúdos de aprendizagem na visão de autores no campo da Educação Física Escolar, com o objetivo de aproximação ao nosso objeto de tese, trazemos inicialmente a professora e pesquisadora Suraya Cristina Darido, brasileira, nascida em São Paulo, professora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho desde 1987, coordenando o Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF), e o que torna seu pensamento ainda mais importante é que ele se inseriu na reforma educacional brasileira, contribuindo diretamente com esta, uma vez que ela atuou como consultora e elaboradora dos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) na área de Educação Física e ainda participou da Comissão de Especialistas da BNCC-Base Nacional Comum Curricular.

A autora possui uma vasta experiência que é retratada em seus estudos e pesquisas publicados ao longo de sua carreira profissional com a lente sempre voltada para preocupação com o estudo sistemático dos processos de ensino e aprendizagem, portanto, com a pedagogia na Educação Física Escolar. No entanto, diante desta diversidade de estudos na qual transita a sua posição epistemológica escolhemos para a discussão nessa subseção uma obra da autora que trata diretamente da temática da nossa tese, a qual passamos a analisar, como fomento a base teórica do nosso estudo.

Trata-se do livro *Para ensinar Educação Física*, de Darido, publicado juntamente com o professor, Osmar Moreira de Souza Júnior em 2007, pela Papyrus (Campinas-SP), já na sua 4ª edição a de 2010 a qual nos reportamos nesta análise.

O livro traz uma proposta bastante ampla e diversificada para Educação Física uma vez que aborda vários eixos para o ensino desta disciplina na escola contribuindo com modelos de como poderia o professor tratar os conteúdos, no caso, no esporte, na dança, na ginástica, lutas, capoeira, jogos e brincadeiras, numa perspectiva teórico-prática. Portanto, além de atender a uma grande demanda pelo seu raio de ação, articula teoria à prática na utilização das *dimensões de conteúdo* no ensino da Educação Física Escolar.

Além de discorrer inicialmente sobre o contexto atual da disciplina de Educação Física na escola e sua finalidade e a interfaces com a concepção de cultura, corpo e movimento (DARIDO, SOUZA JÚNIOR, 2010), os autores na apresentação

que fazem da obra, se propõem, com relação às *dimensões de conteúdo*, trazerem seus conceitos e fazerem a análise de seus desdobramentos apontando algumas possibilidades metodológicas de sua utilização na escola.

Logo na seção da introdução da referida obra os autores retomam a análise sobre os *Conteúdos na Educação Física Escolar*, seguida de subitens aos quais intitulam de: *sugestões metodológicas, avaliação em Educação Física, avaliação e as dimensões de conteúdo*, finalizando esta seção com o subitem – *Mãos a obra*.

Nossa análise nesta tese dirige seu foco nessa obra somente para a subseção que trata sobre os *Conteúdos na Educação Física Escolar* no eixo intitulado pelos autores (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2010, p.15) de – *Para além do fazer: as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal*.

De início se percebe a adesão de Darido e Souza Junior aos conceitos de conteúdos de aprendizagens já trabalhados por Coll et al (2000)<sup>31</sup> e Zabala (1999), bem como a posição destes (DARIDO; SOUZA JUNIOR), sobre a necessidade dos professores assimilem de forma clara e objetiva estes conceitos para saber desenvolvê-los e socializá-los de forma adequada junto aos seus alunos. Mas, diante de tais considerações inserem outras nas quais detalham e ampliam de forma que

quando se referem a 'conteúdos' estão nestes inseridos conceitos, ideias, fatos, processos princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 15). ,

Conceituação que amplia e ou complementa de certa forma os anteriormente propostos por Coil et al (1998) e Zabala (1999), no sentido de acrescentar por exemplo, as leis, o complemento '*científica*', as habilidades, o complemento '*cognoscitivas*', e amplia na medida em que acrescentam: *modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo de trabalho, de lazer e de convivência social*. Ampliação que entendemos importante e que acreditamos vai sendo descoberta por Darido e Souza Júnior, na medida em que se aprofundam e se apropriam desta compreensão de forma teórica e também prática, uma vez que trazem propostas de modelos para aplicação dos conteúdos em sala de aula nas diversas modalidades da Educação Física Escolar.

---

<sup>31</sup> Ano citado pelos autores da obra utilizada de Coll et al e Zabala.

Essa posição assumida por Darido e Souza Júnior (2010) , segundo os próprios autores se ancoram no entendimento de Zabala (1998)<sup>32</sup>, de que ao conteúdo se pode acrescentar não só a parte disciplinar do conhecimento propriamente dito, mas outros elementos que também implicam no ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos na escola. Elementos que sempre existiram, mas que faziam parte do currículo oculto para Zabala, mas que assim inseridos permitem também serem avaliados pelos professores.

Pensando assim Darido e Souza Júnior, apresentam modelos e ou propostas de exercícios para os professores nas três *dimensões de conteúdo*: conceitual (*o que se deve saber*), na procedimental (*o que se deve saber fazer*), e na atitudinal (*como se deve ser*), classificação ancorados, no caso, nos escritos de Coll e seus colaboradores. Na primeira, ela elenca três importantes reflexões que envolvem o conhecimento das transformações pelas quais passa a sociedade com as tecnologias, o conhecimento das mudanças que ocorreram nos esportes e o conhecimento dos modos correto dos exercícios.

Com relação à *dimensão conceitual* o foco da reflexão se volta para a vivência. A vivência e aquisição dos fundamentos, notadamente, nas áreas ou modalidades; a vivência nos ritmos e movimentos, no caso, da dança e por último a vivência de brincadeiras e jogos.

Com relação à *dimensão atitudinal*, a reflexão se foca na valorização do patrimônio de jogos e brincadeiras; respeito aos adversários e colegas; predisposição para atividades em grupo; reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas; a prática da atividade física.

São reflexões importantes e necessárias que os autores sinalizam na obra e que surgem com o objetivo de já direcionar e fundamentar o professor para sua *aplicabilidade* prática, sem deixar, no entanto, de lembrar a estes que as dimensões não se separam e mostram que na realização de uma atividade física, por exemplo, está sempre inserida duas ou mais dimensões. Entendemos que atentar para a consciência dessa presença (dimensões inseridas em uma única atividade) é fundamental e nos remete ao objeto da nossa tese, uma vez que nela se insere a formação para uma aplicabilidade das dimensões de conteúdo, articuladas, críticas e situadas pelo professor em sala de aula, já que partimos de pressuposto da

---

<sup>32</sup> Ano citado pelos autores na obra utilizada de Zabala.

inexistência ou existência de seu conhecimento, mas, sem a consciência de sua aplicação articulada, crítica e situada.

Uma vertente que se destaca na maneira de entender as *dimensões de conteúdo*, sobretudo de Darido em comparação com Coll et al e Zabala, é sua grande ênfase na necessidade de diversificação destes, não somente no seu aprofundamento, que para ela também assume sua grande importância. A preocupação da autora se evidencia nas questões que são levantadas como:

“que produtos da atividade humana construído no processo devem ser assimilados pelas novas gerações? Ou que conteúdos os alunos devem adquirir à respeito da EF a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, o exercício da cidadania e as lutas pela melhoria das condições de vida, de trabalho e de lazer? (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 17)

Com ou nessa preocupação dos autores são colocados à diversidade na oferta dos conteúdos, e seu aprofundamento, uma vez que defendem que os professores não se limitem a ensinar somente as estratégias da técnica, mas que os aprofundem nas três dimensões abordando os diferentes aspectos que compõem a sua significação. Uma posição que de certa forma se aproxima e se insere nos questionamentos que levantamos nesta nossa tese.

A defesa dos autores (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2010), caminha para qualidade do ensino na Educação Física e entendem que esta deve estar na contextualização, interdisciplinaridade e para além do esporte, no sentido de uma formação mais integral, social e cultural.

Sua obra caminha então no sentido de contribuir com elementos e estratégias metodológicas a serem utilizadas pelo professor nas diversas modalidades do ensino aprendizagem da Educação Física Escolar, no caso, ancoradas nas três dimensões de conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal).

#### 4.2.4 Os conteúdos de ensino e aprendizagem por Heraldo Ferreira Simões

Voltando novamente o foco para autores na área da Educação Física, com o objetivo de aproximação ao nosso objeto de tese, trazemos o professor pesquisador Heraldo Simões Ferreira, docente do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará. Professor permanente do programa de pós-graduação em

Educação da UECE, docente e vice coordenador no Mestrado Profissional em Ensinos da Saúde-CEMEPES. Coordena também o Curso de Graduação em Educação Física à Distância da UECE/UAB, atividades que o credenciam, na pesquisa, na gestão e no ensino.

Tem toda sua trajetória de ensino e pesquisa na atuação e publicação nas áreas Saúde na Educação Física Escolar.

Por sua larga vivência e competência, no caso, na Educação Física Escolar por mais de 16 anos e ainda por ter importantes publicações relacionadas aos conteúdos nas diversas modalidades de ensino, com foco em possibilidades de utilização de metodologias diversas (FERREIRA, 2015), como nos esportes, ginástica, jogos e brincadeiras, lutas, ritmo, movimento e dança e práticas corporais, entre outras.

Sua importância também é enriquecida por ter realizado seu pós-doutorado<sup>33</sup> sob a supervisão da professora Suraya Cristina Darido, autora inserida há pouco nos fundamentos teóricos desta tese, bem como assessora na elaboração dos PCNs e BNCC no campo da Educação Física no Brasil, estudiosa da Educação Física, notadamente, dos conteúdos de aprendizagem em suas três dimensões. Temática discutida e trabalhada com Ferreira, na publicação do capítulo sobre *Educação Física Escolar: compreendendo a disciplina*, produção inserida no livro organizado por Ferreira, (2015), e para qual voltamos nossas discussões, buscando fundamentos teóricos para responder as nossas questões de tese. Lembrando também que o referido professor e pesquisador tem sua importância neste *corpus* teórico, uma vez que orienta também esta tese doutoral.

Entendemos como aprofundamento do conhecimento para entendimento dos conteúdos na Educação Física, o texto produzido por Darido e Ferreira (2015), para o qual os autores, sobretudo Ferreira, volta suas reflexões para um passado recente da Educação Física no Brasil com foco em sua concepção ancorada nas cinco tendências apontadas por Ghiraldelli (1998): a higienista até 1930; a militarista que vai de 1930 a 1945; a pedagogista que vai de 1945 a 1964; a competitivista que vai de 1964 a 1985 e a popular de 1985 aos dias atuais, lembrando, no entanto, que a publicação de Ghiraldelli é de 21 anos atrás.

---

<sup>33</sup> Prof. Heraldo Simões Ferreira, cursou em 2016 o Pós-doutorado no Programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área de EFE na UNESP, em Rio Claro, São Paulo.

Estas tendências são abordadas por Ferreira no capítulo numa contextualização não só histórica, mas política, econômica e social, inclusive trazendo citações de outras produções do autor (FERREIRA) do ano de 2011, na qual este faz uma relação de paciente-medico( higienista) para recruta-sargento (militarista), para aluno-professor (pedagógico); fala da inserção da mulher na Educação Física embora separada dos homens; da inserção dos jogos e brincadeiras e ginástica, lutas e os esportes, após a segunda grande guerra mundial com a chegada do liberalismo.

Faz também uma reflexão nessa linha do tempo de que os 'conteúdos' são ministrados com foco na prática e posteriormente na competição que se torna o centro vivo nas escolas, sobretudo as de natureza pública. Nas escolas os 'conteúdos' são focados na disciplina para preparação dos alunos para as festas, torneios, desfiles, formação de bandas musicais quando para Ferreira (2011), a participação torna-se mais inclusiva.

Traz nessa contextualização a análise política da Educação Física Escolar no golpe militar e o apoio destes na prática dos esportes na escola, quando para Ferreira (2011) essa prática passa a ser sinônimo de esportes. A exclusão surge bem como a técnica para autor invade os conteúdos de aprendizagens numa vertente com foco biológico. Para Ferreira (2011) a relação professor-aluno passa a ser técnico-atleta e o processo de ensino visa às competições. Para ele, a prática de exercícios nos anos 1970 com o *método Cooper* marcava o foco da vez e fornece o argumento para o desenvolvimento das técnicas, bem como para a relação movimento e saúde (FERREIRA, 2011).

Com a redemocratização do país, na década de 1980 o foco se volta para a tendência populista, no qual a disciplina Educação Física é dominada pelos anseios operários para sua ascensão na sociedade surgindo no entendimento de Ferreira (2011) inclusão, participação cooperação afetividade lazer e qualidade de vida. O aluno passa a ser parte do processo de ensino-aprendizagem onde passa a ser ouvido e já pode sugerir e criticar.

E na Educação Física, também pelo efeito nefasto em alguns casos dos traumatismos, lesões, nas práticas de alto rendimento, Ferreira volta seu foco uma vez mais para saúde. Aqui se encontra a Educação Física em crise epistemológica, o que gera um grande debate na área em busca de uma Educação Física que valoriza as múltiplas dimensões (DARIDO, 2005) do ser humano e a tentativa de se opor aos modelos tecnicistas e mecânicos.

Nesse cenário a Educação Física avança para busca de outros conteúdos que inclua a percepção do corpo e do movimento, na qual a formação para cidadania aponta. Na produção dos autores que ora analisamos e, sobretudo de Ferreira (2011) são retomadas ainda no texto aqui analisado as várias abordagens da Educação Física na Escola em busca de sua fundamentação, movimento que vai se ancorar para os autores nos conteúdos inseridos nos PCNs. Normatização foco inicial das análises nesta tese como documento sugestivo, para os conteúdos dos currículos na reforma educacional, mas de grande importância.

Na produção aqui analisada, os autores ainda se detêm a refletir sobre a Educação Física como *prêmio e castigo*, como meio, como objetivo da melhoria da saúde e qualidade de vida, como qualidade do movimento e do desenvolvimento motor, como meio de transformação social, bem como na perspectiva da cultura. Estas reflexões e fundamentos desta produção apontam para o que se refere aos conteúdos da Educação Física Escolar, estes, segundo os autores (DARIDO; FERREIRA, 2015, p.31),

não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do *saber-fazer*, devem incluir também o *saber conceitual* dos conteúdos e, não menos importante, o *saber ser*, de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de EFE.

As sínteses quanto à produção de Darido e Ferreira (2015) se torna importante nessa dualidade de reflexões, onde a linha histórica do tempo é resgatada, evidenciando as tendências e seus 'conteúdos' de ensino, bem como busca analisar o papel da disciplina Educação Física e a função do professor como profissional da área. Amplia-nos o olhar para os conteúdos de aprendizagem na linha do tempo matizado por tendências do ensino na Educação Física.

Entendemos que, os *conteúdos de aprendizagem* em suas três dimensões são acreditados nessa produção articulada de Ferreira com Darido publicada no ano de 2015, na qual com fundamentos teóricos e históricos, os autores nos fornecem uma base para compreender e trabalhar 'conteúdos' na Escola.

Mais recentemente outra obra coordenada por Ferreira (2019) é publicada e dá conta das abordagens da Educação Física Escolar, focando da teoria à prática, na qual o autor contribui com três capítulos: o primeiro deles, debate as diversas abordagens da Educação Física Escolar em termos de seu conceito, surgimentos e

possibilidades de aplicação na prática pedagógica (FERREIRA e NASCIMENTO, 2019); o segundo, foca a abordagem, no caso, curricular cultural da Educação Física (MAIA, PEREIRA; FERREIRA; BORGES; NOGUEIRA, 2019), com relação aos conceitos e orientações didáticas e, o terceiro e último capítulo também trata da abordagem, no caso, psicomotora da Educação Física Escolar (SANTOS; FERREIRA; ROCHA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2019), abrindo a discussão sobre o que considerar sobre a temática.

São leituras que não pretendemos abrir o debate pontual, sobre as mesmas nesta subseção, mas dá conta da continuidade dos estudos e pesquisas do professor Heraldo Simões Ferreira (2019) no campo da Educação Física Escolar, que contribuem fortemente com reflexões críticas sobre os *conteúdos de aprendizagens* e do como ensinar na Educação Física Escolar.

#### 4.2.5 Nossa investigação diante das abordagens: o remate das reflexões

De certa forma nas reflexões críticas realizadas em cada obra dos autores que fundamentam nossa temática, já fomos fazendo um breve entrelaçamento de suas posições com nosso objeto de tese, principalmente com os estudos dos professores pesquisadores do campo da Educação Física Escolar como Darido e Ferreira.

O arremate desse processo é ‘amalgamar’, ou seja, misturar, entrelaçar estes entendimentos e concepções que se apresentam em um contínuo que vão se complementando e se aprofundando com pequenas diferenciações ou ênfases entre eles e suas posições, já assinaladas nas próprias subseções que apresentamos de cada autor analisado com ancora em uma de suas obras.

Tratar sobre *conteúdos de aprendizagem* na perspectiva das nossas discussões nesta subseção da tese, significa buscar seu nascedouro que se localiza nos estudos da Psicologia sobre a cognição e ainda na classificação sobre conteúdos de ensino defendida por Marriner David Merrill (1983)<sup>34</sup>, a qual Cesar Coll no ano de 1986 se ancora para iniciar suas reflexões.

É através deste modelo de classificação que Cesar Coll vai se debruçar para apresentar os *conteúdos de aprendizagens* em suas três dimensões, proposta

---

<sup>34</sup> Pesquisador educacional especializado em desenho instrucional e tecnológico. Americano, nascido em 1937, formado pela Universidade de Illinois, com vários livros publicados tendo seu foco no professor e no ensino.

que passa a ser adotada pelos currículos oficiais da Espanha.

Posteriormente estes conceitos sobre os conteúdos de aprendizagem chegam a outros autores também espanhóis entre eles Zabala, que os aprimora na sua utilização no chão da escola. Chegam também ao Brasil, a sua reforma educacional, se inserindo nos PCNs, elaborados com acessória de Cesar Coll. Nos PCNs e na BNCC relacionada à área da Educação Física, vamos encontrar a inserção dos conteúdos, no caso, propostas assessoradas por Suraya Cristina Darido.

O entrelaçar (Figura 4) é feito com a concordância destas posições que fundamentam teoricamente nosso objeto de investigação e nos fazem perceber que com a proposta dos *conteúdos de aprendizagem* em suas três dimensões na Educação Física Escolar, a função da Escola e, notadamente, a do professor, se ampliam.

Significa também uma nova compreensão de *conhecimento, saber*, do que se *deve ensinar, como ensinar, para que ensinar*. Observamos nos textos das obras discutidas acima que ensinar e aprender contemplando as três dimensões (*conceituais, procedimentais e atitudinais*), requerem conhecimentos e aprofundamentos, diversidades de estratégias metodológicas por parte do docente, para sua aplicabilidade articulada, crítica e situada na sua prática em sala de aula ou na quadra poli esportiva, temática da nossa tese.

Para que assim ocorra (a atividade escolar inseridas nas três dimensões de conteúdo) é proposta e nossa posição reforçar a necessidade de uma nova compreensão de ensino e aprendizagem que têm seu foco na formação para o exercício da cidadania, da reflexão crítica e da emancipação. Nessa perspectiva, as três dimensões de conteúdo devem ser objeto de um ensino sistemático articulado e crítico e situado na escola.

Fica visível nas análises das obras estudadas que focam a temática, que não há um modelo ou receita para cada atividade de ensino do professor e a aprendizagem do aluno em sala de aula, mas que em cada uma delas (atividade), as três dimensões devem estar inseridas.

Não é visível, no entanto, a dosagem e ou peso de cada uma destas dimensões em uma única atividade. Entendemos que, principalmente a obra de Darido e Souza Júnior (2010), bem como a organizada por Ferreira (2015) buscam fundamentar o ensino das dimensões apresentando estratégias metodológicas

diversificadas e direcionadas para as modalidades ou áreas da Educação Física Escolar.

Mas como cabe ao professor/a a `dosagem` das três dimensões em uma única atividade, nos arremates finais desta grande seção (uma vez que articula todas subseções que compõem o item 4.2), inferimos a necessidade e importância de seu conhecimento, aprofundamento nessa perspectiva, como elementos imprescindíveis, para diante do contexto, da clientela e do significado da atividade, ensinar o aluno com o foco voltado para o exercício da cidadania. Sugestão e ou entendimento que em outras palavras emana desde a LDB, se fortalece nos PCNs e nos parece tenta se concretizar na BNCC.

Com relação à Educação Física, especificamente, entendemos que o cuidado na `dosagem` das três dimensões inseridas em uma atividade, deve ser maior por parte do professor, pela própria história da Educação Física que priorizou e vem priorizando ainda em muitas escolas os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, como assinala Darido e Souza Júnior (2010), o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal de movimento ou como se deve ser.

Na próxima seção que a esta se articula trazemos os documentos normativos da educação nacional e neles inseridos a Educação Física como a LDB/96, onde tudo parece iniciar, mas, sobretudo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental para Educação Física), bem como um pouco da BNCC com o intuito de evidenciar como e onde os conteúdos são e estão explicitados e com que objetivos.

**Figura 4 - O entrelaçar dos elementos do pensamento dos teóricos**



Fonte: Elaborado pelo autor.

### **4.3 O ensino e aprendizagem nas dimensões de conteúdo: o que dizem as bases normativas na educação física escolar**

Com indica o título esta seção traz o suporte normativo e institucional da proposta nacional de educação na condução de temáticas e conteúdo de ensino-aprendizagem, no caso, no campo da Educação Física Escolar relacionadas às *dimensões de conteúdo*, sobretudo, no Ensino Fundamental, foco empírico desta tese. Em outras palavras, no escrito buscamos relacionar brevemente em quatro subseções nosso objeto de investigação ao proposto nos documentos normativos surgidos no decorrer das últimas décadas. A intenção é a de fazer uma reflexão crítica, com vistas a evidenciar nos documentos normativos as *dimensões de conteúdo* trazendo as reflexões para sua aplicabilidade articulada e situada como elementos imprescindíveis para uma proposta de formação do/a aluno/a, como futuro/a cidadão/dã.

Estas discussões se cruzam como raízes com as realizadas nas seções teóricas anteriores desta Tese que tratam do conhecimento e saberes necessários a formação do professor para o saber ensinar com ancora nas três dimensões de conteúdo, para um ensino aprendizagem exitosos, ou seja, que forme o futuro cidadão.

Com esta intenção trazemos um pouco das normatizações da Educação com foco voltado para Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, iniciando com as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs de 1997, das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs de 1998 (para o Ensino Fundamental da Educação Física anos de 2000 e 2001), e, finalmente, da Base Nacional Comem Curricular- BNCC de 2017.

A intenção em outras palavras é a de evidenciar, sobretudo, como e onde os conteúdos são e estão explicitados nos documentos normativos e com que objetivos, tendo principalmente como referência os PCNs e a BNCC, que de certa forma incorporam as sugestões e ou obrigatoriedade de sua inclusão na Educação Básica, no ensino, no caso, da Educação Física com foco no Ensino Fundamental.

#### **4.3.1 Bases normativas no campo da Educação: conquistas e desafios**

Observamos que o período compreendido entre 1985 e 1995 demarca os tempos de transição, que marca um momento importante para educação brasileira,

pois começa a ser geradas um conjunto de medidas legais e institucionais deflagradas a partir de 1996, entre elas a promulgação da LDB (BRASIL/LDB,1996), que resulta na definição posterior de Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/PCN,1997) para todos os níveis da Educação Básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (Titulo V na Lei nº 9.394 (BRASIL/LDB, 1996) da apreciação do tema da educação básica que trata *Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*.

Algumas conquistas vieram com a Lei, que traz como objetivo a compreensão de que é na formação básica que se deve formar o cidadão (BRASIL/LDB, 1996, Art. 32º). Outro aspecto que merece ser mencionado diz respeito ao fato de que é facultada aos sistemas de ensino a possibilidade de desdobrar *em ciclos* o Ensino Fundamental, foco de estudo desta tese (BRASIL/LDB, 1996, Art. 32º, § 1.º), o que é também recomendado, posteriormente nos PCN's e como *ciclos formativos* obrigatórios na BNCC (BRASIL/BNCC, 2017).

Quanto a este desdobramento em ciclos no Ensino Fundamental, bem antes da obrigatoriedade da BNCC, Vieira e Albuquerque (2001, p.53), pontuavam que “a ideia de que dois ou três anos de escolaridade pertencem a um único ciclo de ensino e aprendizagem, tem como finalidade definir práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente na concretização das metas do ciclo”. A LDB também abriu caminho para a progressão continuada do aluno na escola (Art. 32, § 2º), o que na prática evita por um lado a barreira da repetência, mas por outro ainda segundo Vieira e Albuquerque (2001), tem ocasionado intranquilidade aos professores, que se deparam com a perspectiva de aprovar alunos, independentemente de seu rendimento escolar. Nesse caso a análise das autoras recorre à estrutura pedagógica da escola quando referem textualmente:

“Na verdade, o bom senso leva a crê que adotar o regime de progressão continuada sem criterioso apoio pedagógico e preparação prévia pode surtir efeitos talvez tão problemáticos quanto aqueles produzidos pelo sistema de progressão anual (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p.53)”.

A LDB/96 determina ainda que o Ensino Fundamental seja presencial, embora admita uma alternativa do ensino a distância, em situações emergenciais (Art. 32º, § 4.º). Tornou a matrícula facultativa para o ensino religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental e no caso “sem ônus para os cofres públicos” (BRASIL/LDB,

Art.33º), o que foi contestado pela Igreja Católica, caindo por terra à ausência de ônus. Outro aspecto importante da Lei com relação ao Ensino Fundamental é a jornada mínima de “quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, até que prevaleça o regime de tempo integral (BRASIL/LDB, Art. 34, ° § 2.º), realidade ainda hoje (2020) distante de muitas das nossas escolas brasileiras e onde cabe toda uma discussão conceitual sobre a escola de tempo integral e a educação integral (SABÓIA, 2009, 2016).

No caso da Educação Física Escolar a LDB/96 também determina que esta é obrigatória fazendo parte do currículo da escola básica, ou seja, a Pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A LDB/96 dispõe ainda para a Educação Básica: em seu Art. 26. que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, o que posteriormente se vai observar nas sugestões dos PCNs e mais concretamente na obrigatoriedade da BNCC em 2017.

Mudanças na redação da LDB/96 ou ratificações vão ser observadas no ano de 2003, no inciso § 3º da Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003 relacionadas à obrigatoriedade da Educação Física. Esta deve ser integrada à proposta pedagógica da escola; é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; seja maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigada à prática da Educação Física; quesito já amparado anteriormente pelo Decreto Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969 e; que tenha prole. Este último incluído também na Lei de nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003. Nesse sentido a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno nos casos acima. E não é mais componente curricular obrigatório do ensino superior de graduação.

Com relação a sua inserção no currículo das escolas esta contribuiu de certa forma para a ampliação da concepção de Educação Física como prática pedagógica, não a percebendo como restrita à escola. Outras compreensões vão surgir sobre a Educação Física tanto nos PCNs com na BNCC.

Consoante com as diretrizes da LDB/96, observamos no texto do Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2001), que ele reafirma a preocupação com a

universalização do Ensino Fundamental nos seus cinco primeiros anos, sob a responsabilidade do Poder Público, registrando entre suas metas e objetivos, entre outros:

- Ampliação para nove anos da duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.
- Regularização do fluxo escolar, reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação para ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.
- Garantia de que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos políticos pedagógicos, com a observação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares.
- Promoção da participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares e de órgão equivalentes.
- Manutenção e consolidação do Programa de Avaliação do Livro didático/MEC, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem as questões de gênero, etnia e eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (BRASIL/PNE, 2001, p. 22-23).

Avanços configurados no texto do PNE ancorado em parte na LDB, PCNs e DCNs para o Ensino Fundamental. Entendemos nesse sentido que é importante registrar o texto completo dos objetivos gerais do Ensino Fundamental inserido também nos PCNs (BRASIL/PCNs, 2000, p.4-5) que indicam que os/as alunos/as sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes formas de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; e
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL/PCN, 2000, p.4-5).

A ideia de expor este longo trecho de objetivos a serem alcançados no Ensino Fundamental, presente nos PCNs, embora o documento tenha caráter sugestivo, evidencia por um lado, sua amplitude e conseqüentemente sua complexidade e nesse contexto, os desafios propostos a escola, professores, pais, comunidade e, sobretudo alunos; e, por outro lado, fornece uma visão clara da educação que se pretende em relação no caso, a crianças e adolescentes em idades de 6 a 14 anos, em séries que vão da 1ª a 9ª, no Brasil no final da década de 1990 e início dos anos 2000 (SABOIA, 2009, 2016).

Objetivos amplos, mas que evidenciam com muita clareza a proposta pedagógica de formação do/a aluno/a não só para o esporte, como para a vida. Um novo paradigma e ou compreensão passa a ser exigido e nele o entendimento de uma educação do homem como um todo, para a vida e para realização plena de sua cidadania (SABOIA, 2016).

Os subsídios ou caminhos para alcançar o que aqui propõe a Lei maior, foram indicados e construídos pelas áreas que compõem este ensino entre elas a de Educação Física Escolar. Lembrando que entre a construção e sua implementação há um longo e complexo caminho a percorrer.

#### 4.3.2 Bases normativas na Educação Física: referencias para o trabalho do professor e suas críticas

No bojo do documento do PCNs do Ensino Fundamental, surgem os PCNs desse ensino na área de Educação Física. Nasceram, notadamente, referendados na LDB/96 sem esquecer o PNE (Plano Nacional de Educação), como referencial para o trabalho do professor, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Portanto, nos parecem abertos e flexíveis para serem adaptados a cada região brasileira. Como os PCNs e o PNE são gestados praticamente no mesmo tempo e movimento, eles, de certa forma se alimentam em suas propostas. Para Educação Física no Ensino Fundamental eles chegam as escolas no início dos anos 2000.

Na lógica de apresentação do escrito para as discussões nesta subseção é importante lembrar e registrar que os PCNs trazem influência direta do modelo de educação espanhol, entre outros, nos autores que trazemos nas seções anteriores dessa nossa base teórica de fundamentação da tese, entre eles principalmente Cesar Coll et al, que contribuem nesse sentido, sobretudo com a publicação entre outras, de um livro sobre os *Conteúdos da Reforma, no caso, espanhola*. O professor e pesquisador Antoni Zabala, que aproxima seus estudos e reflexões sobre as dimensões de conteúdo quando no ano de 1995 publica o livro sobre '*La práctica educativa: como enseñar*', obra traduzida em 1998 no Brasil. Antoni Zabala passa desde então a prestar consultorias a escolas e ministérios da educação de diferentes países na América Latina, trazendo influencias e contribuições para a proposta brasileira de educação, em temáticas sobre o desenvolvimento curricular e formação de professores, nelas inseridas, sobretudo os conteúdos de aprendizagens, em suas três dimensões.

Também é notório que educadores brasileiros tiveram sua inserção e contribuição, nos PCNs inclusive expertises da área da Educação Física como a professora e pesquisadora Suraya Cristina Darido, que contribuiu com publicações entre outras do livro *Para ensinar Educação Física*<sup>35</sup>, e atuou como consultora e elaboradora dos PCNs na área de Educação Física e ainda participou da Comissão de Especialistas da BNCC.

---

<sup>35</sup> Publicado juntamente com o professor, Osmar Moreira de Souza Júnior em 2007, pela Papyrus e já na sua 4ª edição a de 2010.

No caso da BNCC também constatamos no Ceará esta participação para sua implantação na elaboração de um documento Referencial que vai contar na parte de Assessoria Especial de Currículo (COPEM/SEDUC) na área de Educação Física com os professores e pesquisadores cearenses Adriano César Carneiro Loureiro, Kessiane Fernandes e Paula Matias Soares. Autores aos quais recorreremos posteriormente para apresentar a BNCC de forma breve, já que se encontra em processo de implantação nas escolas.

Quase paralelamente ao surgimento dos PCNs no Ensino Fundamental, notadamente na área da Educação Física (2000/2001), aos quais ainda voltaremos a discutir, surgem as DCNs que foram instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação-CNE em 7 de abril de 1998, publicada no Diário Oficial da União de 15/04/98 e posteriormente alterada pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 31 de janeiro de 2006. Estas Diretrizes são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica que orientam as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (CNE/DCN,1998).

No seu Art. IV quando fala da igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, diz que “essa base comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos, onde cita dez destes e entre eles no de número nove, a Educação Física (CNE/DCN, 1998, p.1). Vamos observar que há continuidade e preocupação com a integração entre o Ensino Fundamental e a vida cidadã, e a cidadania como princípios dos direitos e dos deveres é citada em várias partes do texto (Art I, item b; Art. III, Art. V da DCN, 1998). Nesse sentido, são contempladas de forma clara entre outros temas, a Cidadania e a Educação Física nas DCN’s para o Ensino Fundamental

De certa forma inferimos que após o surgimento dos PNCs e das DCNs, muitas publicações foram produzidas no cenário brasileiro, notadamente no campo da Educação Física Escolar com o objetivo de suprir as lacunas do ‘como aplicar’ esta compreensão de ensino-aprendizagem ampliada para formação do cidadão, pelos professores nas escolas. Estas publicações observamos que têm como foco a compreensão destas normatizações e ainda suprir esta carência trazendo propostas metodológicas e ou possibilidades de caminhos de aplicação ou utilização, no caso,

das *três dimensões de conteúdo* (conceitual, procedimental e atitudinal), na prática pedagógica do/a professor/a. Surgiram com o objetivo de contribuir com os professores/as nos diversos conteúdos de ensino da Educação Física Escolar em suas disciplinas em sala de aula. Dentre estas publicações vamos citar, por exemplo, as de Darido e Rangel, (2010) entre outras destes autores, o livro sobre *Para ensinar Educação Física* e as de Ferreira (2015)<sup>36</sup> as obras *Educação Física Escolar: possibilidades metodológicas*, bem como *Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática* (2019), recentemente publicada.

Com relação especificamente aos PCNs, até porque já vamos com mais de uma década de sua existência as discussões em sua maioria os identificam (PCNs) como um conjunto de orientações para desenvolver a formação para a cidadania, tendo como foco o papel social do professor. Enquanto um documento que referencia toda prática pedagógica do professor, ancorada na LDB/1996, eles reforçam o direito de todos que é o de seu desenvolvimento em todas as dimensões. Ou seja, os PCNs trazem claramente um forte papel inclusivo, bem como promove uma reflexão sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e suas metodologias.

Ancorados nos autores da reforma educacional espanhola e com ajuda de professores e pesquisadores brasileiros e cearenses, como antes citado, a importância dos PCNs, no caso da Educação Física, estaria no entendimento de Soares et al (2019, p.164), “em agregar para além de fatos e conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes”. Elementos presentes nas três dimensões de conteúdo sugeridas pelos PCNs para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno.

É importante assinalar nessa lógica de análise, ancorado ainda em Soares et al (2019, p.167), “que no caso da Educação Física a proposta trazida pelos PCNs é a de evidenciar os aspectos socioculturais dos educandos, de modo a atender as diferentes dimensões de aprendizagens”, por nós tanto discutidas e analisadas anteriormente e que entendemos impõe um desafio, um controle e, sobretudo, mais elementos incorporados a formação do professor para que este possa compreender sua natureza, implementá-la e avaliá-la com êxito no chão da quadra de esportes.

No Ceara a discussão dos PCNs deu origem aos Referenciais Curriculares Básicos (RCB). Uma proposta na qual dela participaram representante de professores

---

<sup>36</sup> Heraldo Ferreira Simões, professor pesquisador da Universidade Estadual do Ceará-UECE, na obra como organizador e autor de alguns capítulos.

com exercício em escola, Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e técnicos da Secretaria de Educação do Estado-SEDUC. No texto do documento encontramos objetivos e finalidades desta produção conjunta, norteadas pela SEDUC que refere:

A elaboração dos mencionados RCB se apoiou na Proposta Curricular Oficial vigente à época, avançando a concepção curricular anterior para uma concepção global e interdisciplinar de currículo. Realizamos uma adaptação dos PCN, redimensionamos a estrutura curricular para a organização do ensino em ciclos e, com referência em César Coll (1997), a escola foi orientada no sentido de perceber e investir no desempenho do seu papel, adotando uma visão construtivista do conhecimento e uma visão psicopedagógica na aplicação desse conhecimento (CEARA/SEDUC/UNDIME, 2019, p.26)

No texto assinalado podemos identificar a referência ao professor e pesquisador espanhol Cesar Coll, que como sabemos possui uma visão construtivista e de uma aprendizagem significativa, bem como a intencionalidade da proposta do estado do Ceará para educação, que posteriormente gerou conquistas. Entre elas a inovação da inserção dos *ciclos de formação* respaldada no Art. 23 da Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, LDB/96), anteriormente assinalados e aos quais não vamos nos deter.

Neste documento do RCB- Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará a Educação Física é entendida como componente curricular da área de Linguagens uma vez que para esta inserção os que elaboraram o referido documento adotam a compreensão de Neira e Souza Júnior (2016), sobre o campo da Educação Física Escolar. Para estes autores ela busca “promover atividades didáticas que auxiliem alunos e alunas a ler e produzir as manifestações culturais corporais concebidas como textos e contextos da linguagem corporal” (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016), trecho citado no próprio DRCB da educação no Ceará.

Ainda sobre a área da Educação Física, mas com relação aos PCNs identificamos que autores e pesquisadores (SOARES et al 2019; FIORANTE et al 2018; SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010; BARROSO e DARID, 2009; BRITO, 1999), referem a utilização dos destes (PCNs) como também um avanço com relação não somente a aprendizagens significativas, mas ao desenvolvimento desta em suas *três dimensões de conteúdo*: conceituais, procedimentais e atitudinais, articuladas, críticas e situadas. Ou seja, entendemos que o PCN forneceu elementos concretos para que as aulas de Educação Física excedessem o ensino de atividades corporais, embora,

haja sempre por parte destes autores, antes citados, uma posição e uma análise crítica sobre eles.

As críticas a este documento (PCNs) foram muito bem explicitadas e analisadas no texto produzido por Soares et (2019, p.179), que trazem um compilado de autores de referência e suas críticas sobre os PCNs na Educação Física, assinalando entre outras, “a ausência de um currículo mínimo como referência para área, ou seja, ausência de uma estruturação específica dos conteúdos em relação as fases do ensino básico”. Outras críticas indicam a ingenuidade e a preponderância do senso comum, para aplicar esses conhecimentos nas disciplinas de Educação Física. Uma questão importante que de certa forma esta Tese busca evidenciar - se de fato isso vem ocorrendo com os professores de Educação Física do Ensino Fundamental de um Colégio privado do Município de Fortaleza em suas aulas.

Entendemos que também se faz importante reproduzir o texto que refere os objetivos gerais da Educação Física no Ensino Fundamental, para visualizarmos como as áreas vão concretizando a possibilidade de alcançar estes objetivos propostos. Espera-se que no final do Ensino Fundamental os alunos de Educação Física sejam capazes de:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e de desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;

- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais; compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito; e
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão. (BRASIL/PCN, 2000, p.43-44).

A inquietação que nos move se insere nos questionamentos que fazemos: Como conseguir atingir todos estes objetivos juntos aos/as alunos/as de Educação Física? Para isso os PCN's desta área fornecem os conteúdos da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, indicando critérios de seleção e organização destes conteúdos (BRASIL/PCN, 2001, p.45-46). O que entendemos orienta, ajuda, mas não prepara. Bem, os critérios devem levar em consideração a relevância social (escolher práticas de cultura corporal importantes para sociedade); as características dos alunos (suas diferenças entre regiões, cidades e localidades); e características da própria área (utilizar os conhecimentos relacionados à cultura corporal na Educação Física). Fácil de compreensão nos parece, mas complexo em sua aplicação.

#### 4.3.3 Bases normativas e os conteúdos de aprendizagem: aplicação das dimensões

Os conteúdos da Educação Física são organizados nos PCNs em três blocos que deverão ser desenvolvidos pelo professor durante todo o Ensino Fundamental, como: *esportes, jogos, lutas e ginásticas – atividades rítmicas e expressivas – conhecimento sobre o corpo* (BRASIL/PCN, 2000, p. 46), e este/a (professor/a) deverá distribuir os conteúdos e serem trabalhados de forma equilibrada e adequada. Estes blocos articulam-se entre si e cabe ao professor/a trabalhar com características que estão incluídas em um e ou nos demais blocos. Daí as dimensões e sua articulação.

Embora se evidencie uma flexibilidade para o/a professor/a trabalhar o ensino-aprendizagem da Educação Física em suas aulas e com seus alunos, não esquecer que o Ensino Fundamental está relacionado a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e que representa nove séries, e que se encontra dividido em ciclos (1º e 2º ciclos) que compreendem da 1ª a 5ª série, logo os ciclos (3º e 4º ciclos) que compreendem da 6ª a 9ª série de cada ciclo. Assim, o ensino da Educação Física em cada ciclo deste deve desenvolver conteúdos e metodologias diferentes para trabalhar

cada faixa etária de alunos, exigindo capacidades e habilidades especificadas de seus/suas professores/as o que diríamos conhecimentos e habilidades para isso. O que não se consegue se não percorrendo uma longa estrada, onde a formação é imprescindível, uma vez que fornece elementos de conhecimento e saberes para que isso aconteça.

A partir deste contexto de considerações expostas neste texto, no qual didaticamente vamos apresentando o que nos trazem as normatizamos quando se trata de LDB/PCN's/DCNs, como foco especificamente nos PCN's da Educação Física no Ensino Fundamental, entendemos como importante também reproduzir um pequeno trecho da apresentação do livro dos PCN da Educação Física, escrito pelo grupo de trabalho pertencente à Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL/PCN, 2000, p.15) que para nós sintetiza o que aqui expomos. O trecho refere que:

“O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL/PCN, 2000, p.15).

Ou seja, fica claro a proposta de mudança de paradigmas/concepções que leve em conta a importância social, a cultura corporal e a cidadania no ensino da Educação Física desde mais concretamente os PCNs. De uma concepção tradicional ou mais antiga que tinha seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, a uma busca de superação que se ancora numa análise mais crítica, que supera a anterior e a ela acrescenta outras dimensões como cultural, social, política e afetiva, que estão presentes no corpo vivo das pessoas que interagem e, portanto, são sujeitos sociais e cidadãos.

Dito de outro modo, essa compreensão presente nos PCNs no caso da Educação Física, aborda e entende seus conteúdos como uma cultura corporal (BRASIL/PCN 2000, p.25). Esta concepção de cultura corporal por sua parte amplia a contribuição da Educação Física Escolar para o pleno exercício da cidadania vai reverberar também nas DCNs e nos anos de 2015 na elaboração da BNCC.

Nesse sentido aprender e ensinar Educação Física no Ensino Fundamental remete a sentença que dita que “o processo de ensino-aprendizagem, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o

indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada” (BRASIL/PCN 2000, p.33).

Após estas discussões adentramos em outras, no caso, sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, o último documento normativo que surge no cenário educacional brasileiro e que trazemos para a discussão nesta seção e que começou a ser gestado em maio de 2015. Trata-se de um documento diferente dos PCNs (BRASIL, PCNs,1997), embora incorpore muito deste, uma vez que tem caráter obrigatório e não sugestivo como os PCNs. Foi introduzido no cenário educacional para conhecimento e discussões praticamente em 2017, uma vez que ainda não existem realidades que possam, portanto, serem analisadas a partir de sua implementação nas escolas, notadamente na área de Educação Física.

Iniciamos colocando que a BNCC é “um documento normativo de âmbito nacional e caráter obrigatório “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE”, texto utilizado na integra ao produzido pelo Ministério da Educação-MEC no documento produzido pelo Governo do Estado do Ceará por meio de sua Secretaria de Educação-SEDUC e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME (CEARA, SEDUC/UNDIME, 2019, p. 20). Em outras palavras o documento BNCC orienta a elaboração dos currículos escolares, com o propósito de desenvolver aprendizagens ao longo da Educação Básica.

É fato que o documento produzido pelas instituições oficiais<sup>37</sup> MEC e demais secretarias estaduais e municipais de educação, se encontra nas escolas em processo de aproximação e entendimento. No caso do Ceara foi elaborada por meio da SEDUC e UNDIME um documento curricular de referência DCRC, com participação ampla e com o objetivo de contribuir com a implantação da BNCC nas escolas cearenses.

Como sugere os PCNs, o objetivo ou a busca se foca ainda na proposta de uma formação integral, que vai ocorrer conforme entendimento posto no texto por meio de desenvolvimento de *‘habilidades e de competências’* e não mais como nas

---

<sup>37</sup> O grupo que produziu o documento foi composto por professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

versões anteriores do documento que trazia abordagens curriculares baseada em ‘*expectativas de aprendizagem*’.

Nesse meio entre as duas primeiras versões e a terceira do documento da BNCC, Nascimento et al (2019 p 244), nos lembra com clareza “da ocorrência da mudança político-administrativa advinda do *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff em 2016, possibilitando não somente a homologação em 2017 por Michel Temer de uma terceira versão modificada, haja vista o posicionamento político bem diferente do então presidente da República”. Nesse sentido, para os autores o documento desconsidera alguns elementos das contribuições anteriores e acrescenta outros, como a questão da formação integral que vai ocorrer pelo desenvolvimento de ‘competências e habilidades’ e não mais por ‘expectativas de aprendizagem’, acima antes assinalado. Posição considerada por muitos inclusive Nascimento et al, (2019), como um retrocesso. Mesmo em sua versão final a BNCC se apresentando como um documento pautado em princípios éticos, estéticos e políticos “que objetivam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, BNCC, 2017, p.3).

Não nos deteremos em discussões pontuais embora importantes sobre as mudanças, inclusive no cenário da educação brasileira, com as restrições, cortes e congelamento financeiro no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, mas abrimos reflexões sobre o direcionamento de recursos voltados para implementação da BNCC. Ponto que levaria a novas indagações e ao qual também não vamos nos deter, mas que demonstra a intensão clara de controle do ensino nas escolas, bem como nas universidades.

O fato é que a BNCC chega as escolas com a obrigatoriedade de ser implantada e no caso da Educação Física, configurada em seu documento, embora como argumenta Nascimento (2019, p. 249), “precisa ser analisada criticamente uma vez que existem lacunas e dissonâncias na estrutura e na organização desse componente curricular” (Educação Física). Não fica claro a fundamentação epistemológica utilizada para sua elaboração e ainda para Nascimento (2019, p.249), “competências que surge substituindo a palavra objetiva, que se traduz em retrocesso uma vez que segue uma compreensão fragmentada, instrumental e tecnicista”. E no caso de habilidades estas valorizam umas dimensões do conhecimento em detrimento de outras.

Ou seja, o entendimento das dimensões de conteúdo postas nos PNCs da Educação Física e da qual tratamos de certa forma em toda esta base teórica que são *três como: conceituais, procedimentais e atitudinais*, a BNCC surge com a terminologia conhecimento e propõe um total de oito dimensões: “experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, BNCC, 2017, p.22). Há um entendimento, inclusive por Nascimento et al (2019) de que as três primeiras foram desdobrados e que não há de fato um acréscimo, mas possibilidades outras do/a professor/a explorar as diversas unidades temáticas nas quais vai ancorar suas aulas.

Na BNCC Arte e Educação Física estão divididas de formas diferentes, por ciclos. “De acordo com o documento, essa classificação se dá porque não há nenhuma hierarquia entre as dimensões de conhecimento da disciplina, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático” (BRASIL, BNCC, 2017), sendo que cada uma das dimensões se exige diferentes abordagens e graus de complexidade de acordo com o ciclo.

Um dos motivos para essa divisão seria o desenvolvimento corporal das crianças e adolescentes relacionadas à faixa etária, como:

1º ciclo (1º, 2º e 3º do ensino fundamental I);  
 2º ciclo (4º e 5º anos do ensino fundamental I);  
 3º ciclo (6º e 7º ano do ensino fundamental II);  
 4º ciclo (8º e 9º do ensino fundamental II) e  
 5º ciclo (1º, 2º e 3º ano do ensino médio) –  
 ainda não homologado (BRASIL, BNCC, 2017, p. 22).

Em cada ciclo o documento propõe objetivos de aprendizagem específicos. A organização sob a forma de ciclos, de certa forma vem da LDB/96, se insere como ciclos formativos nos PCNs e DCNs, que chegam a BNCC. Estes, no caso, têm a função de balizar as ‘expectativas da aprendizagem’ no percurso curricular, indicando que o/a estudante tem direito de aprender determinados conhecimentos em cada etapa. Lembrando que no documento surgem *competências e habilidades* e mesmo assim as *expectativas de aprendizagens* não deixam de ser citadas.

Observamos que no documento da BNCC para as dimensões são utilizadas a terminologia conhecimento, mais abrangente (antes assinalada) e que vai ocorrer ancorado aos oito componentes da Educação Física, citados também anteriormente e que visam assegurar uma formação que possibilite ao estudante:

Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.);

Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às diferentes práticas corporais;  
Experimentar, fruir/desfrutar e apreciar a pluralidade das práticas corporais, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo;

Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade;

Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;

Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia, religião;

Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão;

Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva;

Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas (BRASIL, BNCC, 2017 p. 24).

Nesse sentido ou buscando sua concretização cada uma das práticas corporais, precisa se articular, de forma indissociável e simultânea, as dimensões de conhecimento propostas e que permitem sua tematização como saberes escolares como: “experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário” (CEARA; SEDUC; UNDIME, 2019 p.27).

Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma dessas *dimensões do conhecimento* exigirá diferentes abordagens e graus de complexidade, para que venham a se tornar relevantes e significativas nas distintas etapas de escolarização.

Em cada uma dessas dimensões, e de acordo com o repertório de conhecimentos prévios do/a estudante, espera-se que a escola ofereça oportunidades para que ele/a desenvolva, durante todo o percurso escolar, os objetivos específicos previstos para as diferentes práticas corporais aqui descritas, visando uma educação integral.

Nesse sentido ou com este propósito também são inseridas no documento as dez (10) competências da Educação Física e as 71 habilidades previstas na BNCC, a qual não vamos nos deter (BRASILBNCC, 2017), que devem ser vivenciadas e atingidas de acordo com os ciclos formativos. Segundo trecho do documento cearense DRCB (CEARÁ/SEDUC/UNDIME, 2019, p.343), “é um desafio do professor estabelecer relações entre os diferentes Objetos de Conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), considerando as seis Unidades Temáticas diferentes, no caso da Educação Física (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura)”.

Lembrando que cada objeto de conhecimento está subdividido em objetos específicos propostos na BNCC e têm como finalidade a de ampliar as possibilidades de manifestações corporais, bem como não esquecer o foco regional. Lembrando que o *objeto de Conhecimento* aqui está sendo assinalado somente em - conteúdos, conceitos e processos – e nada de valores, e ou dimensões atitudinais, pelo menos não explicitamente.

Embora haja nesse sentido um esforço de preparação de um documento por parte da SEDUC e UNDIME (CEARA, 2019), em busca de contribuir para uma melhor compreensão por parte dos/as professores/as, ao sistematizar a proposta da BNCC com a do governo cearense no campo da educação, o caminho apenas foi iniciado.

Com relação as oito dimensões de conhecimento propostas na BNCC estas no documento se inserem nos diversos objetivos de cada ciclo e ou atividade e se encontram relacionados as *habilidades* e não competências. Em outras palavras houve no documento elaborado pela SEDUC e UNDIME a distribuição dos objetivos relacionados as *habilidades* de acordo com a BNCC com a finalidade de promover por meio destas o desenvolvimento das oito dimensões de conhecimento.

É obvio que isso não se faz sem a formação e compreensão do/a professor/a para uma nova concepção de ensino-aprendizagem, no caso, na Educação Física que surge no nosso entendimento de forma mais evidente nos PCNs,

sobretudo, com a proposta de aplicabilidade de forma articulada, crítica e situada das dimensões de conteúdo.

#### 4.3.4 Articulação do fundamento teórico da tese: sínteses das seções

A pergunta que geramos após estas discussões, tendo em vista o direcionamento dos PCNs em suas três dimensões, é *como sua aplicabilidade está ocorrendo na escola ou na quadra pelo professor de Educação Física Escolar, com vistas a uma aprendizagem exitosa e cidadã*. Entendemos que os dados desta Tese nos trarão respostas para estas questões, e para além, contribuam com subsídios mais concretos para a implantação da nova BNCC, no campo, no caso, da *Educação Física Escolar*.

Sintetizamos a fundamentação da nossa temática de Tese inserida nas três seções que compõem a nossa base teórica, que as interligam e articulam num movimento que entendemos busca evidenciar os elementos envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem na formação de um/a aluno/a o cidadão/ã, no campo da *Educação Física Escolar* e no caso, no Ensino Fundamental.

Os Projetos Pedagógicos de cada escola passam a fazer parte deste cenário e nele inserido a Educação Física e entendemos seja a possibilidade mais concreta e mais próxima do chão da sala de aula, das quadras de esportes, do lazer, da ginástica, das lutas, dos jogos, das atividades rítmicas e expressivas, do conhecimento sobre o corpo, da cultura corporal, as possibilidades de formação do aluno não só para o esporte, mas para a vida.

## 5 CAMINHO TEORICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com o entendimento expresso pelo poeta espanhol Antônio Machado na poesia '*Caminante*' expressa no início desta tese, demarcando um caminho e assinalando que "*o caminho se faz ao caminhar*" iniciamos o escrito desta seção explicitando o 'caminho' de nossa pesquisa, os suportes onde ela se fundamenta e se ancora sempre atento para o surgimento do novo, que o campo e a relação com os sujeitos da investigação inserem neste percurso.

Reconhecemos também que na escolha do caminho estão ineridos uma complexidade de fatores que como nos lembra Gatti (2002, p. 52) "as questões de método estão imbricadas com as questões dos conteúdos das próprias ciências, das características de seu campo de preocupação e das formas valorativas com que se abordam essas preocupações".

Outra discussão levantada por Gatti (2002), inserido nesse caminhar dá conta das características dos instrumentos a serem utilizados, nos quais não se pode esquecer as habilidades que cada pesquisador precisa possuir para obter bons resultados com o seu estudo.

Entendemos esse caminho como a metodologia e nesse sentido "como um caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade", como pontua Minayo (2008, p.16). Para a autora "a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (...) o método é a alma da teoria (...) a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador" MINAYO (2008, p16). Minayo (2015), também contribui com aportes outros relacionada a teoria, o método e, sobretudo a criatividade nesse processo ou caminho de investigação. E é com esse entendimento que apresentamos nosso caminho teórico-metodológico de investigação.

### 5.1 Paradigma, abordagem e método: nossas escolhas

Adentrar epistemologicamente na fundamentação de um caminho escolhido para desenvolver ou encaminhar nossa pesquisa, nos leva sempre a uma encruzilhada que nos exige explicitar o porquê de nossas escolhas científicas. Nessa lógica de entendimento encontramos o pensamento de Alves-Mazzoti (1996, p.17)

quando nos lembra que toda pesquisa está à sombra de uma concepção paradigmática de seu realizador, ou seja de suas escolhas, uma vez que para a autora “a observação, a coleta de dados e as experiências são feitas de acordo com determinados interesses e segundo certas expectativas e ideias preconcebidas”, no caso, do pesquisador envolvido com a sua intenção de pesquisa.

Entendemos nesse sentido que nos situamos na pesquisa científica em um campo que compreende as ciências humanas e sociais e que estas, por sua vez, se fundamentam em paradigmas como os grandes chamados de positivismo e pós-positivismo; teoria crítica; naturalismo/construtivismo. Para Nóbrega-Therrien; Farias e Sales (2010, p.57) os diferentes paradigmas de pesquisa possuem suas respectivas dimensões, ontológica (natureza do cognoscível), epistemológica (relação conhecedor e conhecido) e metodológica (elaboração do conhecimento pelo pesquisador). Os autores ainda pontuam que para cada paradigma também corresponde à utilização das abordagens qualitativa e quantitativa de acordo com a natureza e orientações epistemológica, de cunho objetivo e subjetivo. Nessa seara de considerações para Bogdan e Biklen (1994, p. 3),

um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação. Quando nos referimos a orientação teórica ou a perspectiva teórica, estamos falando de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante o que é que faz o mundo funcionar.

Triviños (2011), também é um dos autores que nos ajuda a entender a natureza da abordagem utilizada em um estudo. Para ele são características dessa abordagem o reconhecimento de que o pesquisador está incluído na realidade pesquisada, a importância dos diálogos evidenciados no próprio contexto e em sua vivência onde no caso os professores realizam suas aulas, a flexibilidade que esta inserção permite na ação investigativa.

Nesse sentido e perspectiva quando temos com esta tese doutoral o grande objetivo que é de certa forma contribuir para transformar a realidade por meio de seu conhecimento e reflexão do fenômeno pesquisada, no caso, dos sujeitos envolvidos no estudo em suas aulas de Educação Física Escolar com as dimensões de conteúdo, fica intrínseco que nos inserimos com esta visão de mundo, sobretudo, no paradigma interpretativo, também conhecido Naturalista/Construtivista.

Justificamos a escolha do paradigma interpretativo, amparado pela fenomenologia, porque compreendemos que interpretar um fenômeno por meio da análise de uma realidade situada, no caso, os professores de Educação Física presentes na escola com suas disciplinas - é um fato subjetivo, que aponta para um fenômeno numa perspectiva educativa e social num determinado *lócus* (*professores e determinada escola*) situando o tempo e o espaço investigado. Nesse sentido, o paradigma interpretativo estuda a realidade natural e o peso da teoria está nos fatos de natureza teórica.

O paradigma interpretativo com ancora na abordagem fenomenológica busca substituir as noções científicas da explicação, previsão e controle do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação (COUTINHO, 2005), inserindo-se no mundo dos sujeitos (professores de Educação Física Escolar) em determinado contexto (Colégio Farias Brito). O foco é na interpretação dos fenômenos, não se busca generalizações, o mais relevante é compreender os fatos educacionais. Os valores do investigador exercem influência no processo. Complementando este entendimento para Guba, citado por Alves-Mazzotti (1996, p.17), o paradigma interpretativo é “[...] um conjunto básico de crenças que orienta a ação, que no caso, refere à investigação disciplinada”. E no caso, melhor se adequa a nossa questão e objeto de investigação. A busca de explicitação e interpretação para compreender o objeto requer uma abordagem a ele (paradigma interpretativo) também apropriada.

Esta pesquisa, portanto, se constitui a partir de uma abordagem, sobretudo, qualitativa, situada e pontual, de cunho transversal, mas que também se utilizará de dados quantitativos para uma visão mais ampla da realidade, caracterizando-se procedimentalmente como um estudo de caso

No caso deste estudo o problema identificado assinalado na seção introdutória desta tese remete praticamente a constatação (evidenciada no EQ) e por meio da observação e experiência de mais de 30 anos de magistério nas escolas (públicas e privadas) no Município de Fortaleza do pesquisador/autor, às vezes de falta de conhecimento, outras de conhecimento, mas não utilização de forma integrada, crítica e situada das três dimensões de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) nas disciplinas de Educação Física Escolar, pelos professores (*o que se constata como problema*, uma vez que envolve no nosso entendimento a importância de aplicabilidade destes conteúdos de forma articulada,

situada e crítica' para a obtenção de um resultado de ensino-aprendizagem exitoso na Educação Física Escolar. Um ensino que forme para vida.

Entendemos a partir do contexto explicitado em que nossa pesquisa nele se insere e dele se aproxima, como um Estudo de Caso-EC por se propor a analisar uma realidade particular (Colégio Farias Brito) onde ocorreu a identificação do fenômeno (conhecimento/aplicabilidade ou não das dimensões de conteúdos pelos professores de Educação Física Escolar de forma articulada, crítica e situada). O Estudo de Caso, no nosso entendimento, para nossa investigação torna-se o método mais adequado para olhar o fenômeno, conhecê-lo e analisá-lo.

Entendendo que a realização de uma pesquisa ancorada no método de estudo de caso com o propósito de responder ao objetivo proposto nesta tese ele interage intrinsecamente com o paradigma escolhido (interpretativo) e com a utilização de uma abordagem que consideramos predominantemente qualitativa.

Partindo do paradigma interpretativo (ALVES-MAZZOTI,1996: BOGDAN; BIKLEN, 1994: NÓBREGA-TERRIEN; FARIAS; SALES (2010), da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS,1987), utilizaremos o Estudo de Caso (EC) como método de pesquisa, para desvendar o nosso objeto de investigação ao empreender uma análise pormenorizada de uma realidade particular e única.

Na seara teórica de compreensão do Estudo de Caso nos ancoramos em Yin (2005, p. 32) conceitua o Estudo de Caso como sendo uma pesquisa empírica “[...] que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para o autor, os estudos de casos são indicados para testar uma hipótese ou teoria a partir da análise de uma realidade (caso decisivo ou crítico e que no nosso entendimento mais se aproxima a nossa realidade investigada), para o conhecimento de situações raras ou extremas (caso raro ou extremo) ou aquelas que são representativas no contexto social (caso representativo ou típico, característica que também se aplica ao nosso caso), e, por fim, para o estudo de um fenômeno até então inacessível à investigação.

Aproximamo-nos também do Estudo de Caso no entendimento de Stake (2000, 2007), como um estudo aprofundado de uma determinada unidade em sua complexidade. É um estudo que se desenvolve com a finalidade de obter informações importantes para tomadas de decisões. As duas compreensões vão estar ora uma ora outra ancorando este método escolhido.

A opção pelo Estudo de Caso se deveu como já anteriormente assinalamos por considerarmos um caminho possível e coerente para o entendimento do fenômeno. Reconhecemos esse método como caminho pertinente para produzir informações valiosas que contribuíssem com outros casos relacionados, embora sem a pretensão de generalizações. Entendimento que segue a posição Yin (2005) de que estas podem ficar em nível de generalizações analíticas, indutivas de teorias. Para Stake esta questão não é colocada uma vez que trabalha com o EC na visão antropológica.

Stake foi orientador do pós-doutorado da pesquisadora e professora Marli André, com um entendimento deste método mais voltado ao Estudo de Caso antropológico, também utilizado por André (2005, 2013) e que prevê uma densidade de dados e de suas análises, exigindo nesse sentido uma permanência no campo bem mais dilatada, necessária a análises densas do EC etnográfico, o que não constitui características do Estudo de Caso utilizado em nossa pesquisa. Stake (2007) defende a ideia de que o Estudo de Caso busca a particularidade e a complexidade de um caso singular enquanto a compreensão clássica de Yin (2005), o objetivo do Estudo de Caso é compreender na profundidade um caso, evidenciar sua identidade e características próprias.

Yin (2005) distingue dois tipos de EC: o EC Único e o EC Múltiplos. O EC Único está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado, focaliza apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. Já o EQ Múltiplos considera vários estudos conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias instituições. Para Stake (2000, 2007), a tipologia seria intrínseco, instrumental ou coletivo. Aproximamos O EC intrínseco de Stake (2000), ao EC único de Yin (2005). Aqui o foco é a compreensão do particular (um caso específico) e a análise em profundidade. As tipologias 'crítica' e 'instrumental', utilizadas pelos autores no nosso entendimento vão de encontro ao interesse do pesquisador

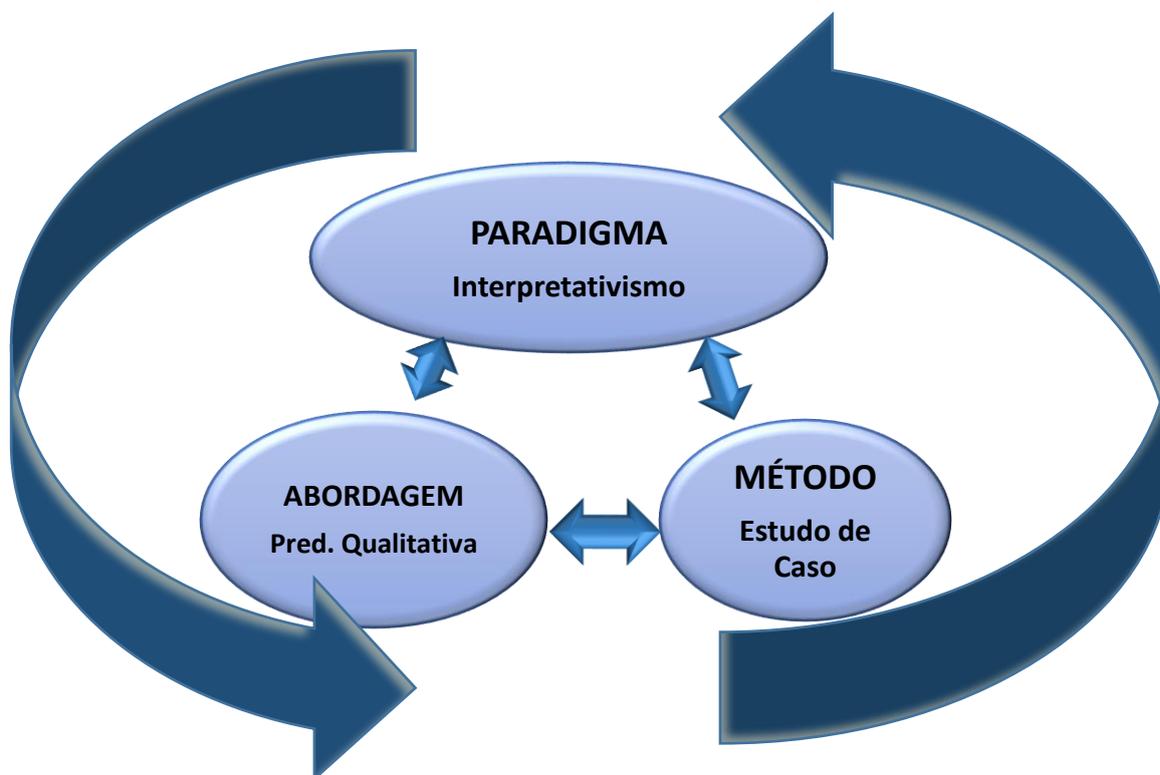
Tomando como base essa tipologia de entendimento, optamos para esta tese *pelo EC do tipo único* – um pequeno grupo de professores de Educação Física Escolar de uma determinada Escola/Colégio; único porque está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado, neste caso: conhecimento e a aplicabilidade das dimensões de conteúdo (conceitual-procedimental e atitudinal) de

forma articulada, crítica e situada), no contexto de sala de aula para um ensino exitoso.

Como roteiro para o desenvolvimento deste EC, embora não se constitua um EC de natureza antropológica, se segue as três fases descritas por André (2005) que são: fase exploratória, em que deve ser definida a unidade de análise o caso em si; fase de produção dos dados, na qual recorreremos a procedimentos variados, em situações diversificadas; e fase de análise sistemática dos dados, na qual os achados são organizados e analisados com base na fundamentação teórica anteriormente explicitada nas seções teóricas desta tese. .

Para melhor observação dos elementos teóricos-metodológicos que envolvem nossa investigação relacionada ao paradigma, abordagem e método, apresentamos a seguir um esquema em figura que evidencia o fundamento e a articulação entre eles.

**Figura 5 - Elementos teórico-metodológico da pesquisa**



Fonte: Elaborada pelo autor.

## 5.2 *Lócus* institucional de investigação: a unidade de análise o caso em si

O *lócus* da pesquisa, em âmbito maior é o Município de Fortaleza com suas escolas de Ensino Fundamental, que correspondem a um total de 1.715<sup>38</sup> entre públicas e privadas, segundo dados do INEP (2019), sendo 590 públicas e 1.125 privadas. Tem-se este total de escolas públicas (590) distribuídas e caracterizadas em 220 estaduais, 03 (três) Federais e 367 municipais.

A unidade geográfica do estudo, no entanto, teve seu foco em uma escola privada da cidade de Fortaleza que se apresenta com uma trajetória de ensino solidificada no campo da Educação Física Escolar, que aceitou a realização deste estudo e, que permitiu a participação de seus professores de Educação Física Escolar, constituindo-se como o caso e ou unidade deste estudo.

O porquê da escolha desta escola. Partimos do pressuposto de que as escolas que já possuem trajetória consolidada em Educação Física Escolar, conseqüentemente possuem professores que possivelmente desenvolvem uma prática de ensino-aprendizagem que já envolve as três dimensões de conteúdo – conceituais, procedimentais e atitudinais, que nos propomos a investigar.

A escolha, portanto, *primeiro*, de uma escola privada para a realização da pesquisa como um caso a ser estudado sempre surge como um campo pouco pesquisado na Educação quando se trata de investigar seja sobre a prática docente, a aprendizagem dos alunos e ou a formação e competência dos seus professores e, *segundo*, sobre a gestão e direção no ensino, no caso, relacionado à área de Educação Física Escolar, que tem se mostrado nos últimos anos uma ampliação nessa área. Por ser um campo de difícil acesso, investigar o ensino nestas unidades é de suma importância uma vez que acrescenta importantes contribuições para o conhecimento da Educação em setores privados e ou particulares da capital cearense.

A Escola ou Colégio Farias Brito é considerada a quarta escola ou colégio particular fundado no Município de Fortaleza no ano de 1935, surgido 20 anos após o primeiro colégio, no caso o Colégio Cearense ter sido criado no ano de 1913<sup>39</sup>.

---

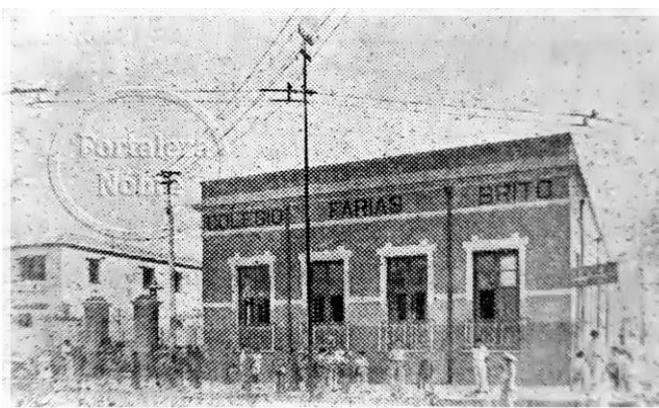
<sup>38</sup> Segundo dados do INEP/Censo Escolar/2019. O Estado do Ceará conta com um total de 1.715 Escolas Públicas e privadas com Ensino Fundamental regular. Site: [http://www.qedu.org.br/cidade/4885-fortaleza/censo-escolar?year=2019&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://www.qedu.org.br/cidade/4885-fortaleza/censo-escolar?year=2019&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=) Acesso em 12/02/2020.

<sup>39</sup> Posteriormente surgem: Colégio Dorotéia em 1915 – Colégio São João em 1930– Ginásio 7 de Setembro em 1935. site: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2014/04/antigos-colegios-de-fortaleza.html> site: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2017/05/colegios-desativados-de-fortaleza.html>

Portanto, conta atualmente (2020) com 85 anos de ensino nesta cidade, outro fator importante na sua escolha como campo desta investigação.

O Colégio Farias Brito foi fundado em 19 de abril de 1935, na rua Barão do Rio Branco 1658, pelo então Professor Adualdo Batista de Araújo. O educador Ari de Sá Cavalcante deu continuidade a sua administração como professor e diretor entre os anos de 1941 até 1967 (data em que faleceu). A sua esposa, professora Hildete de Sá Cavalcante, bem como seus filhos, deram continuidade a sua administração

**Figura 6 - Foto da Primeira sede do Colégio Farias Brito na esquina das Ruas Barão do Rio Branco e Clarindo de Queiroz<sup>40</sup>**



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em 2002 ocorreu uma separação da organização sendo formado duas entidades (conforme Parecer Nº 0815/2002 do Conselho de Educação do Ceará <sup>[7]</sup>). A Organização Educacional Farias Brito e o Colégio Ari de Sá Cavalcante. Desde então foram sendo criadas ou abertas novas núcleos/sedes não somente no Município de Fortaleza, bem como em cidades do Estado do Ceará, conforme assinalamos a seguir:

**- NÚCLEOS/SEDES:**

- 1 - FB Aldeota;
- 2 - FB Central;
- 3 - FB Eusébio;
- 4 - FB Seis Bocas;
- 5 - FB Sobralense – Sobral/CE;
- 6 - FB de Ensino Superior e Estudos Avançados.

---

<sup>40</sup> site: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2014/04/antigos-colegios-de-fortaleza.html>. Acesso 12.09.2018.

Onde se observa o crescimento exponencial da educação enquanto empresa, realidade que vai se solidificando não só em termos locais, bem como regionais e nacionais. Os incentivos e aberturas para uma educação enquanto dirigida e organizada por grandes empresas grassam no cenário brasileiro ancorada também por políticas públicas de incentivos a sua abertura, sobretudo de caráter fiscais e outros. Isso vai ocorrer não só no ensino básico, mas também no ensino superior, universidades, centros universitários e faculdades. Temática que daria várias teses, sobretudo na área de Educação, temática à qual voltaremos a articular com algumas discussões ainda nesse escrito e em outras seções desta tese.

A Organização Farias Brito, portanto, está estabelecida como uma produtora de Educação, estando há mais de 80 anos no cenário da escolarização no Estado, obtendo, não se pode negar excelentes resultados por seus serviços prestados a Sociedade Cearense e Brasileira, pertencente a classes mais favorecidas da população. Em dados recentes o Jornal o Povo (22.06.2018)<sup>41</sup>, informa em uma matéria que se intitula “*Três cearenses entra as 20 melhores no ENEM 2017*”, assinada por Neila Fontenele, que o ensino básico está no radar de grandes investidores que veem o mercado como promissor, apontando o Farias Brito com seu Colégio de Aplicação que obteve 756,5 pontos ocupando no ranking nacional o 13º lugar juntamente com o Ari de Sá Cavalcante-sede Mario Mamede Colégio com (747,9), e a sede Major Facundo (729,5), seguidos do colégio Christus (726,1) que ocupou o 16º lugar no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Segundo a colunista (FONTENELE, 2018), “os números do ENEM e a briga por alunos com os melhores resultados vêm ajudando a formar marcas fortes, consideradas ‘perolas’ nas negociações com investidores em todo o Brasil ajudando a aumentar a área de fusões e aquisições. Informa ainda que no ano passado ocorreram 30 fusões e aquisições na área de Educação, com a expectativa que esse número aumente” (O POVO, 22.06.2018, p.16). O que demarca também a importância de pesquisas nestas escolas/colégios para o melhor conhecimento destas realidades, bem como para o debate de outras questões que redesenham a Educação no Brasil e não somente no Ceará.

Outra vertente de importância desse *locus* de investigação, portanto, com a característica de estudo de caso, foi o fato de nos apresentar uma realidade própria

---

<sup>41</sup> FONTENELE, Neila. Três cearenses entre as 20 melhores do ENEM 2017. Jornal o Povo. Caderno Economia. 22.06.2018, p.16. Responsável peças análises diárias no referido caderno.

de escola, do ensino, de professor e de aluno, nessa configuração há pouco assinalada.

A Escola/Colégio e seus gestores (direção, supervisão, coordenadores e coordenação de Educação Física), possuem a cada ano que passa uma proposta de desenvolvimento de uma formação integral dos seus discentes, contribuindo com a formação continuada dos seus docentes, no caso, se mostrando aberta a pesquisas que buscam e ou contribuem para melhorar as competências e habilidades dos educadores da Rede Farias Brito.

O fato também de ser educador há mais de 14 anos nessa Escola ou Colégio ou Organização FB, traz um sentido de pertencimento que favoreceu a abertura do campo para investigação. É importante também assinalar, no entanto, que o viés de envolvimento do pesquisador/autor seja controlado por uma atitude de rigor científico quando do conhecimento da realidade, coleta e análise dos dados. Lembrando que o pertencimento de certa forma favorece a uma participação mais motivada entre professores e pesquisador/professor.

### **5.3 Os sujeitos/participantes do estudo: os professores de Educação Física Escolar**

No início de 2020 a Organização/Colégio Farias Brito contava em janeiro de 2020 em suas sedes em Fortaleza com um total de 42 professores na área de EFE , distribuídos nas sedes FB-Centro - 13, FB-Aldeota – 18, FB-Sul – 7 e FB-Eusébio - 4. O que pode ser melhor visualizado a seguir no Quadro 6, onde a maior concentração de contratação deste profissional de Educação Física ocorre na Sede/Anexo Aldeota (n=18;43%), e a menor na Sede/Anexo do Colégio no Eusébio (n=4;17%). Dados que devem estar diretamente relacionados ao número de alunos matriculados em cada uma das sedes ou anexos.

**Quadro 6 - Distribuição de professores de Educação Física Escolar lotados no Colégio Farias Brito. Fortaleza-CE, 2020**

<b>SEDE/ANEXO</b>	<b>Nº Professores</b>	<b>% Professores Sede/Anexo</b>
Centro	13	31%
Aldeota	18	43%
Sul	07	07%
Eusébio	04	17%
Total	42	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

No início do mês de janeiro de 2020 a pesquisa foi apresentada ao coordenador da área de Educação Física Escolar no Colégio Farias Brito que assinou o termo de Anuência, autorizando a realização da pesquisa, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa. Foi programado com o referido coordenador que a pesquisa seria apresentada aos professores durante o primeiro dia de realização da Semana Pedagogia. Nesta seria abordada a BNCC diante de sua necessidade de implantação na Escola.

No dia 15 de janeiro de 2020, por ocasião do início da Semana Pedagógica apresentamos no FB-Sede Central, nossa pesquisa solicitando em seguida a participação de todos para responderem ao Questionário (APENDICE A) e colaborarem com nosso estudo. Deixamos clara a importância não somente da pesquisa, bem como da participação de todos informando que o questionário fazia parte da primeira fase da investigação uma vez que a segunda ocorreria em outro momento e seria para realização de uma entrevista. Também informamos sobre a preservação do anonimato na investigação.

Presentes a este primeiro dia da Semana Pedagogia estavam 27 professores de Educação Física Escolar. Todos aceitaram responder ao questionário, mas somente 24 entregaram o instrumento respondido. Lembrando que foi entregue junto com o instrumento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE para o consentimento e assinatura, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa e que o pesquisador esteve presente durante toda aplicação do instrumento.

Lembramos que não havia a intencionalidade termos uma participação equitativa de professores provenientes das quatro sedes, mas sim de contemplar o maior número de professores/as na pesquisa presentes, no caso, na Semana

Pedagógica, uma vez que nessa a presença do professor se faz praticamente obrigatória. A participação do/a professor/a na pesquisa estava também condicionada a que estes se inserissem nos critérios de inclusão por nós a priori definidos e a todos informados:

- a) Ser graduado do curso de licenciatura em Educação Física;
- b) Ser Professor Efetivo do Colégio Farias Brito
- c) Ser Professor da Disciplina de Educação Física Escolar
- d) Concordar em participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE (Apêndice C).

São critérios assim definidos uma vez que para discorrer sobre o ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar nas *três dimensões de conteúdo* é imprescindível que o professor seja formado na área, seja efetivo, pelo envolvimento maior e mais constante junto ao colégio.

Todos que responderam ao questionário (APENDICE A) se inseriram nos critérios de inclusão deste Estudo de Caso e podemos observar no Quadro 7 a seguir que houve de qualquer forma uma participação significativa dos professores de Educação Física Escolar, por sede na Semana Pedagógica e nesse sentido na adesão a nossa pesquisa. Somente em uma das quatro sedes (FB-Central) a participação apontou o percentual de quase 40% de professores de Educação Física Escolar.

**Quadro 7 - Números de Professores/as de Educação Física Escolar por sedes e adesão a pesquisa nas respostas ao questionário Fortaleza-CE, 2020 (jan)**

<b>Sedes</b>	<b>Professores/as EFE Nº TOTAL</b>	<b>Responderam Questionário Nº</b>	<b>Percentual Respostas (%)</b>
FB Central	13	05	38,46
FB Aldeota	18	12	66,67
FB Sul	07	05	71,43
FB Eusébio	04	02	50,00
Total	42	24	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

É expressivo assim os percentuais que evidenciam uma participação que contribuiu de forma significativa com as respostas as perguntas postas no instrumento, fornecendo dados para contemplar nossas questões e objeto de investigação.

Quanto aos critérios de exclusão dos sujeitos-professores de Educação Física Escolar na pesquisa, estes indicavam:

- desistir em qualquer etapa da coleta de dados;
- não autorizar a divulgação dos dados.

Como podemos constatar somente três dos 27 professores presentes na Semana Pedagógica se inseriram nos critérios de exclusão, uma vez que não devolveram o instrumento preenchido. Assim foram excluídos uma vez que receberam o Questionário, assinaram o TCLE, mas não responderam as questões.

Coletado estes primeiros dados na coordenação do FB-Sede Central e o com o Questionário aplicado a 27 dos 42 professores de Educação Física Escolar do Colégio FB optamos pela concretização da 2ª fase do estudo, a realização da entrevista.

Para esta 2ª fase foi feita a leitura atenta das respostas dos 24 questionários, no caso, com foco na resposta relacionada à questão aberta ( 2.4 *Dê exemplos da aplicação das três dimensões de conteúdo na disciplina/esporte na(o) qual você ensina por ocasião de suas aulas/treinos com os/as aluno/as*) - fizemos a escolha dos professores que seriam convidados a participar da Entrevista. Entendemos que os professores que contribuíram com as respostas mais completas e ou postando mais exemplos da aplicação e ou utilização das três dimensões de conteúdo embora não necessariamente evidenciando esta utilização de forma articulada, crítica e situada no ensino-aprendizagem em suas salas de aula estariam mais dispostos e ou abertos a conversar em uma segunda oportunidade sobre estas dimensões no ensino da Educação Física Escolar. Dos 24 professores, somente 20 deles responderam a questão aberta posta no Questionário.

Da leitura atenta dos 20 questionários que traziam a resposta a esta questão, no mês de fevereiro (2020), identificamos seis (06) deles que contemplavam esta evidência de maiores contribuições por parte dos/as professores/as de Educação Física Escolar em suas respostas a questão aberta (2.4) há pouco assinalada. Com a identificação destes/as passamos a contactá-los

pessoalmente para efetivação do convite e realização de uma entrevista, já marcando está para acontecer no mês de março, devido a proximidade das festas carnavalescas.

Dos convites realizados pessoalmente a cada um dos seis (06) professores, somente cinco (05) deles se mostraram dispostos a participar da 2ª fase da pesquisa, que consta da entrevista. Um deles a época assinalou dificuldades de conciliar o horário. Entrevista como já assinalado anteriormente ficaram para serem realizadas no mês de março.

#### **5.4 Coleta de dados e Instrumentos utilizados: produção dos dados da pesquisa**

A coleta de dados desta pesquisa seguiu como antes assinalado o roteiro proposto por Marli André (2005) para o EC e que ocorre em três fases. A primeira anteriormente apresentada que *definiu a unidade de análise o caso em si*; encontrando-nos nessa subseção *na segunda* que nos remete a *fase de produção dos dados*, na qual recorreremos a procedimentos e instrumentos variados, em situações diversificadas. E a *terceira* e última que remete a fase de *análise sistemática* dos dados, na qual os achados são organizados e analisados com base na fundamentação teórica anteriormente explicitada nas seções teóricas desta tese, todas mais evidenciadas na Figura 4 que apresentaremos ainda nessa subseção.

É importante registrar que antes de iniciarmos a coleta propriamente ditas ocorreu uma aproximação ao campo para apresentação da pesquisa e solicitação de sua realização junto à direção da Escola, no caso ao coordenador geral de Educação Física e esportes. Fato que ocorreu no início do mês de janeiro de 2020. Autorizada à pesquisa, em outro momento (15.01.2020) ocorreu por ocasião da Semana Pedagógica do Colégio a apresentação da pesquisa aos professores e solicitação de sua adesão em respostas ao instrumento (APENDICE A). Fatos anteriormente assinalados.

Podemos observar a seguir a figura 6 que evidencia o movimento das etapas propostas por Marli André (2005), para estudo de um caso único.

**Figura 7 - Fases do Estudo de Caso, propostas por Marli André**



Fonte: Elaborada pelo autor.

É bom lembrara que foi com ancora no entendimento e escolha do paradigma interpretativo, da abordagem predominantemente qualitativa e do método de EC, que os instrumentos utilizados para coleta dos dados no campo, foram construídos.

Quanto ao questionário (APENDICE A) é importante registrar que foi feito um pré-teste em novembro/2019 com a aplicação deste instrumento a dois professores de Educação Física Escolar, para adequação e clareza nas questões formuladas. Na Aplicação do questionário inicialmente pesquisamos o conhecimento prévio dos professores no âmbito das três dimensões de conteúdo, como também, nos preocupamos de verificar como eles as utilizam em suas salas de aula com os/as alunos/as e, ainda, a importância destas para o ensino/ aprendizagem. Para isso foi entregue a cada professor que aceitou participar do estudo o questionário composto de perguntas fechadas e uma aberta para ser respondido por ele na presença do pesquisador (APÊNDICE A).

Segundo Farias et al. (2014), o questionário é um instrumento que trata de um determinado assunto e que consegue alcançar uma grande quantidade de pessoas simultaneamente. Ainda segundo esses autores, apesar de menos frequente na pesquisa qualitativa, o questionário possui potencial explicativo capaz de ultrapassar o caráter numérico dos dados, possibilitando extrair dados como o conhecimento que possuem acerca de determinado assunto, criatividade e experiência.

O questionário no entendimento de Yin (2005) Stake (2007) e André (2005), que fundamenta teórica e metodologicamente nosso método é um instrumento comumente utilizado na realização do EC, sempre associado a outro, que afunila as análises e as aprofunda. O que fizemos nessa tese na nossa coleta de dados utilizando o método EC. A entrevista vem com este propósito, proposto pelos autores, sobretudo André (2005), se inserindo em sua análise cuidadosa a abordagem qualitativa da pesquisa.

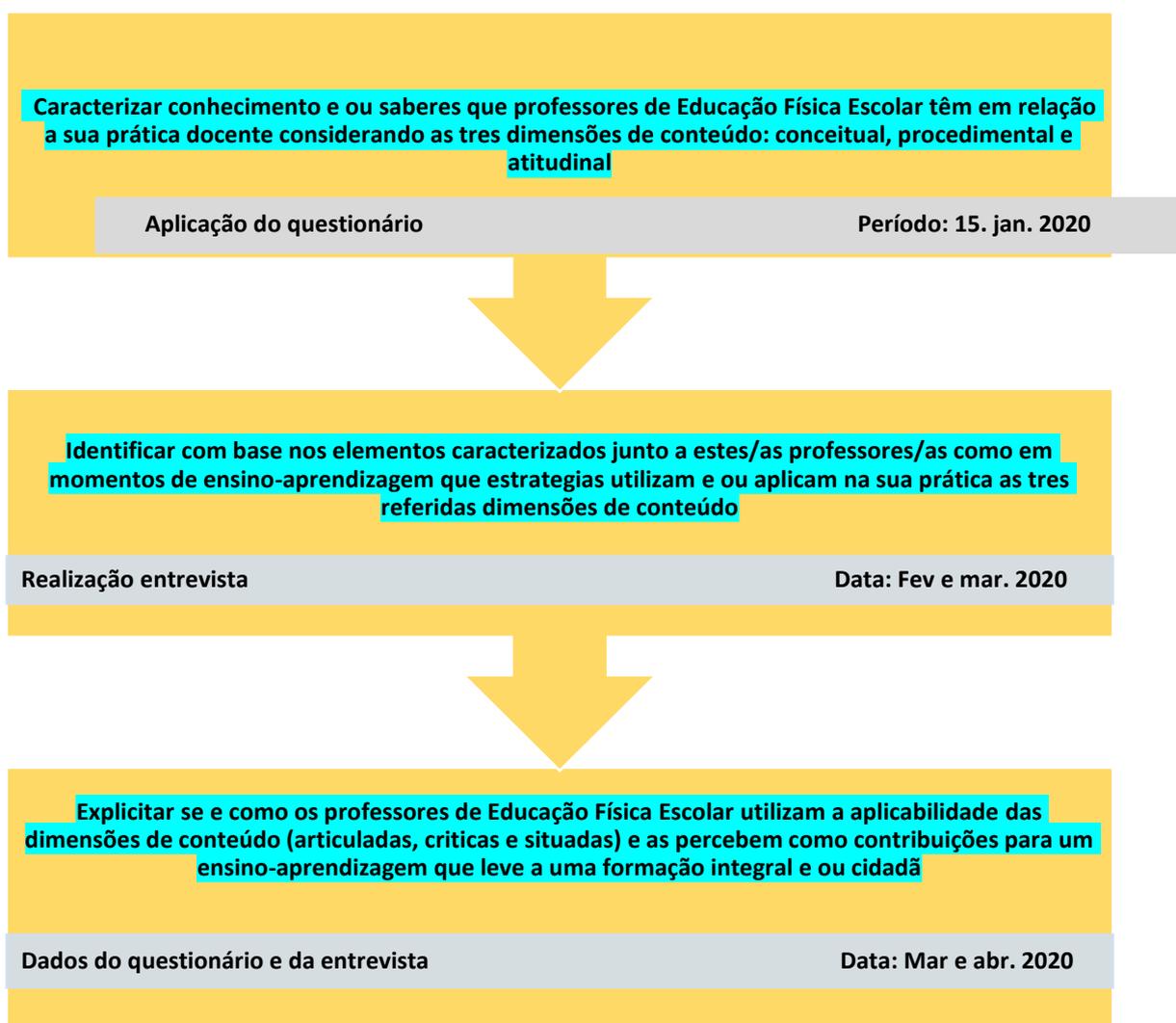
A utilização do questionário foi anteriormente apresentada. A fase de coleta do questionário está relacionada com o objetivo específico: *caracterizar conhecimento e ou saberes que professores de Educação Física Escolar têm em relação a sua prática docente considerando as três dimensões de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal.*

A realização da entrevista e critérios para sua utilização como 2ª fase da pesquisa, foi anteriormente assinalada, com critérios utilizados e número de sujeitos-professores convidados para participação nesta fase, que ao todo foram seis (06), se comprometendo cindo (05) deles para sua realização. Posteriormente, mais um professor solicitou ser dispensado de participação na 2ª Fase, o que na seção das análises explicitaremos o motivo.

A entrevista foi realizada com utilização de roteiro (APENDICE.B) permitiu a obtenção de respostas que subsidiaram as análises dos dados coletados. Esta fase da coleta responde ao objetivo específico relacionado a: *identificar com base nos elementos caracterizados junto a estes professores, como em momentos de ensino-aprendizagem utilizam e ou aplicam na sua prática situada, as três dimensões de conteúdo,*

A seguir podemos observar na figura 7 a relação dos objetivos articulados a técnica/instrumento e períodos de coletas de dados que foram utilizados nas duas fases da pesquisa desta tese, acima assinaladas.

**Figura 8 - Objetivos específicos da pesquisa, instrumento/técnica e períodos utilizados**



Fonte: Elaborada pelo autor.

### **5.5 Análise sistemática dos dados: achados organizados e discutidos**

Como antes assinalado utilizamos a proposta das três fases do EC proposto por Marli André (2005), configurando-se esta subseção na terceira fase a *de análise sistemática dos dados*, na qual nos encontramos e na qual os achados são organizados e analisados com base na fundamentação teórica anteriormente explicitados nas seções teóricas desta tese.

De acordo com as três fases propostas por Marli Andre (2005, 2013) duas delas vão gerar concretamente dados à partir de instrumentos aplicados como o questionário (APENDICES A), já discutido seus objetivos, estruturação e aplicação,

bem como a realização de entrevista (APENDICE B), com base no roteiro a priori elaborado, também explicitada de forma sistematizada nesta subseção metodológica e já realizada.

Os dados gerados pelos questionários (Etapa 1ª) relacionados à parte de *identificação (pessoal e profissional); conhecimento e aplicabilidade das dimensões de conteúdo* e finalmente *contribuições desta aplicabilidade* foram organizados em tabelas e ou gráficos e foi realizada uma análise com base na estatística simples desse perfil e conhecimento e utilização das três dimensões de conteúdo, no entanto, com o foco na articulação dos referidos dados com a *pergunta aberta* inseridos neste próprio questionário.

Dito de outra maneira as respostas aos questionários foram tabuladas em formato Excel, possibilitando o uso de recursos de estatística descritiva para a sua apresentação em nossa tese. Por fim, as entrevistas foram transcritas e tabuladas com o auxílio do Excel Office, versão profissional plus 2019, possibilitando a análise de conteúdo.

Para a análise das respostas as '*perguntas abertas*' tanto do questionário como da entrevista (2ª Etapa) adotamos a análise de conteúdo temática de Bardin (2009), que rejeita a ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse propósito consideramos as Unidades de Análise propostas por Franco (2012, p. 43), que segue o entendimento de Bardin (2011), e as divide em: "Unidades de Registro (que é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas), e Unidades de Contexto (que podem ser consideradas como "pano de fundo" que imprime significado às Unidades de Análise, sendo assim, a parte mais ampla)".

As *unidades de registro* são constituídas das categorias temáticas que por sua vez surgem como mais frequência das respostas, sejam elas advindas do questionário (proveniente das *perguntas abertas*), sejam elas provenientes das respostas obtidas na entrevista. As *unidades de contexto*, imprimem o significado aos registros que são as categorias temáticas. A articulação dos dados contribuiu, sobretudo, para ajudar na análise das *unidades de contexto*, ajudando a evidenciar o 'pano de fundo', o 'significado' do que é analisado.

As análises propostas ancoradas no entendimento de Bardin (2009) e Franco (2012) foram, no nosso entendimento as mais adequadas para a realização da etapa 3ª proposta por Marli André (2005) para o método de EC.

Entendemos também que demonstram um sinergismo com o paradigma interpretativo e a abordagem predominantemente qualitativa, nesta tese uma vez que asseguram o rigor científico ao caráter interpretativo dos dados coletados em campo, além de buscar no objeto pesquisado *‘Educação Física Escolar e aplicabilidade articulada, crítica e situada nas três dimensões de conteúdo pelo docente em sala de aula’* sua análise e compreensão e não somente mensuração.

## **5.6 Proposição acerca do ineditismo do estudo um dos valores da tese**

Com a intenção de contribuir para a profissão e a evolução da Educação Física Escolar, propomos a realização no Colégio FB por ocasião da Semana Pedagógica de 2021 de um seminário iniciado com a apresentação dos resultados desta tese e em seguida a elaboração de uma proposta de informação e discussão com condução de exemplos teórico-práticos da aplicação das três dimensões de conteúdo, articuladas, críticas e situadas na Educação Física Escolar.

A proposta de realização do Seminário surge, portanto, de uma realidade situada que envolve professores da área de Educação Física Escolar de um colégio, onde a problemática foi identificada. Os resultados obtidos com a realização dessa tese contribuirão com elementos concretos para que se possam produzir resultados, experiências e vivências pedagógicas a serem sempre utilizadas pelo Departamento de Educação Física e Esporte do Colégio na educação continuada de seus professores.

Notadamente, os conteúdos inseridos e discutidos durante o Seminário na Semana Pedagógica de 2021 se relacionarão com a BNCC em suas dimensões de conteúdos e como estas podem ser aplicadas nas salas de aula, com o objetivo de novas perspectivas de prática docente com metodologias e habilidades, inclusive propostas pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARA, DCR, 2019), produzido pela SEDUC e UNDIME (2019) no Ceará, assinalado no texto desta tese para o ensino da disciplina de Educação Física Escolar com qualidade.

Os conteúdos a serem apresentados e discutidos no Seminário serão subsidiados teoricamente com os aportes que já se inserem nessa tese, bem como

as estratégias e metodologias de aplicação das dimensões de conteúdo no ensino-aprendizagem dos/as alunos/as de Educação Física Escolar, que surgirão com foco nos dados coletados e em suas análises.

Como trabalhamos com professores de Educação Física Escolar de diversas séries o conteúdo a ser discutido vai focar as realidades de nível de escolaridade dos alunos, espaços situados na escola (aula, quadras, biblioteca etc.) e público adequado (professores e sua formação).

Na Semana Pedagógica serão apresentados elementos que facilitarão a aplicabilidades (os conteúdos/dimensões) pelos professores fazendo com que eles tenham a percepção de *quando e como* utilizá-lo em sala de aula, usando uma pedagogia inovadora, onde o discente é participativo e criativo no contexto da aula, objetivando um nível de compreensão dos conteúdos propostos, onde a projeção do aprender a fazer fazendo tem um significado essencial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

### **5.7 Procedimentos éticos da pesquisa: o que decreta a Resolução**

O presente trabalho de pesquisa cumpriu o exigido pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde pela resolução 466/12 (BRASIL, 2012).

Assim sendo, os responsáveis pela instituição de ensino assinaram um Termo de anuência (APÊNDICE A) autorizando a realização da pesquisa segundo os procedimentos por ela estabelecidos. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética da UECE. Os participantes receberão e assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) no qual constam informações claras acerca da justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa visando assegurar a consciência plena da proposta em questão.

Os procedimentos de aplicação da pesquisa garantiram a integridade física e moral dos participantes, uma vez que não foram utilizados procedimentos invasivos nem que causassem constrangimentos. Garantiu-se o anonimato dos sujeitos, havendo exposição apenas das informações por eles fornecidas, e foi também assegurada a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa sem nenhum dano.

## 5.8 Síntese do estudo

Nesta fase de síntese entendemos que um quadro evidência com mais clareza os elementos importantes inseridos na nossa Tese

**Quadro 8 - Sínteses dos elementos que compõem a tese** (Continua)

ELEMENTOS BASILARES	DESCRIÇÃO
OBJETOS DE ESTUDO	Educação Física Escolar e aplicabilidade articulada, crítica e situada das dimensões de conteúdo pelo docente em sala de aula.
PRESSUPOSTO	Na Educação Física Escolar os docentes não têm o conhecimento devido para aplicar de forma articulada crítica e situada às três dimensões de conteúdo no ensino da Educação Física em sala de aula.
TESE	O conhecimento ou saberes referentes aos conteúdos de aprendizagem relacionados às dimensões de conteúdo se fazem necessários ao ensino da Educação Física Escolar, e, ao se fazerem necessários, contribuem quando articulados e situados, para uma prática docente e um ensino-aprendizagem cidadã.
PROBLEMA ou PROBLEMATICA -	Proveniente de entendimentos teóricos – ampliação da função da escola, do ofício do professor de Educação Física Escolar e da importância do conhecimento e implicações das três dimensões de conteúdo para aprendizagem que forma o cidadão Observações e experiências vivenciadas em mais de 30 anos que constatarem esse reduzido conhecimento e sua aplicação em sala de aula Constatação de lacuna nas produções científicas sobre a temática. De 176 trabalhos inventariados no EQ, somente 12 deles indicaram abordar o assunto aproximado ou semelhante ao nosso objeto de tese
OBJETIVO GERAL	Analisar elementos do conhecimento e a utilização das dimensões de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) na prática docente de professores de sala de aula de Educação Física Escolar, com vistas a um ensino-aprendizagem para cidadania.
PARADIGMA	Interpretativo um conjunto básico de crenças que orienta a ação, na busca de interpretação para <i>compreender</i> e analisar o objeto.
ABORDAGEM	Predominantemente qualitativa
MÉTODO	Estudo de Caso único
CENÁRIO	Colégio Farias Brito – 4ª grande escola ou colégio particular de fortaleza fundada em 1935.
PARTICIPANTES	Ser graduado em Educação Física; Ser Professor Efetivo do CFB de Educação Física Escolar; ser professor da disciplina de EFE e Concordar em participar da pesquisa De Educação Física Escolar total presente ao encontro - 24 dos 43 que existem em todos os Anexos do Colégio
COLETA: INSTRUMENTO TÉCNICA,	Coleta de dados 1ª fase - Questionário - 24 2ª fase – Entrevista - 4
TIPO DE ANÁLISE	Estatística simples - dados quantitativos Análise de conteúdo temática - dados qualitativos
ETAPAS DE ANÁLISES no Estudo de Caso	1. O caso em si – Prof. Colégio Investigado 2. Produção dos dados – Questionário e entrevista 3. Análise sistemática – organização e análise
PROCEDIMENTOS ÉTICOS	Segue Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Responsáveis pela instituição de ensino- assinarão um Termo de anuência - TA e, os

(Conclusão)

	professores participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
--	---

Fonte: Elaborada pelo autor.

## **6 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – SEU SER, SEU SABER, SEU FAZER –DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS ACHADOS NO CAMPO EMPIRICO**

O presente capítulo se subdivide em cinco subsecções nas quais entendemos que evidenciam com clareza o caminho utilizado na realização das discussões e análises dos dados coletados no campo empírico deste trabalho de tese. A primeira se relaciona com *o caminho utilizado para as análises* – subseção que de certa forma relembra a escolha dos sujeitos, número, critérios, dados coletados e trilha de encaminhamento das discussões destes achados. A segunda subseção se intitula de *os Professores de Educação Física, quem são, o “ser” e sua formação*, item onde o perfil dos sujeitos é apresentado evidenciando um retrato desta amostra, elementos que contribuíram para as discussões nas respostas postas no questionário. Em seguida temos a terceira subseção, *sobre seu saber: conhecimento das dimensões de conteúdo*, na qual os dados permitem evidenciar e discutir o conhecimento dos sujeitos pesquisados com relação às três dimensões de conteúdo. A quarta subseção nos remete ao *seu fazer: aplicabilidade das dimensões de conteúdo na prática pedagógica*. De certa forma agregando perfil, e o conhecimento de como o/a professor/a o aplica em sala de aula é uma subseção que discute esta realidade prática. A quinta e última *sobre como acontece seu ensinar: articulação crítica e situada*, no caso, das dimensões na prática pedagógica do/a professor/a de Educação Física Escolar, fecha a seção de análises dos achados neste trabalho de tese.

### **6.1 O Caminho utilizado para as análises**

Iniciamos lembrando que de acordo com o TCLE foi mantido nas análises das tabelas, e falas o anonimato de professores/as e sedes/anexos do referido Colégio pesquisado.

Lembramos também que conforme explicitado na seção teórico-metodológica (5.0) desta tese a nossa investigação relacionada à coleta de dados no campo empírico (professores/as de Educação Física Escolar do Colégio pesquisado) ocorreu em duas fases.

A primeira, realizada com 27 dos 42 professores de Educação Física Escolar do referido Colégio presentes à Semana Pedagógica no dia 15 de janeiro de 2020, na qual apresentamos nosso estudo de tese. Após adesão entregamos o TCLE

para leitura e assinatura e aplicamos o questionário, obtendo respostas de 24 dos 27 professores/as então presentes. Nesse sentido os dados coletados retratam uma realidade que data de meados do início do ano de 2020.

Para 2ª fase do estudo foi feita a leitura atenta das respostas dos 24 questionários, no caso, com foco na resposta relacionada à questão aberta (2.4 *Dê exemplos da aplicação das três dimensões de conteúdo na disciplina/esporte na(o) qual você ensina por ocasião de suas aulas/treinamentos com os/as aluno/as*). E com base nela fizemos a escolha dos/as professores/as para participarem desta fase que seria a realização da Entrevista.

Entendemos como foi posto na metodologia que os/as professores/as que contribuíram com respostas mais completas e ou postando mais exemplos estariam mais dispostos/as a dialogar em uma segunda oportunidade sobre estas dimensões no ensino da Educação Física Escolar. Da leitura atenta aos 24 questionários, selecionamos sete (n=7) deles, permanecendo quatro (n=4) professores/as no final. As respostas obtidas das entrevistas realizadas, também foram analisadas com a pergunta aberta do questionário nesta 2ª Fase.

As referidas fases (1ª questionário e 2ª entrevista), formam as subseções a seguir apresentadas, discutidas e analisadas.

## **6.2 O professor de Educação Física: sobre seu SER - quem são e sua formação**

Os dados gerados pelos questionários (Fase 1ª) relacionados à parte de *identificação (pessoal e profissional)*; foram organizados em nove (n=9) tabelas e com este propósito procedemos suas análises com base na utilização da estatística simples desse perfil e formação.

Iniciamos com apresentação da Tabela 1 a seguir obedecendo nesta o intervalo de seis números para indicação da faixa etária do grupo e nelas configurando o gênero dos/as professores/as. Como os dados em sua maioria são apresentados por sedes/anexos A, B, C, D do referido Colégio, vamos observar com relação a idade e o sexo que as faixas etárias uma vez assinaladas em uma anexo/sede, permanecem indicadas nas demais, mesmo não existindo professores/as.

A primeira observação dá conta de que o grupo em grande parte pertence ao gênero masculino (n=16; 67%) do total de 24 participantes configurando uma predominância deste gênero, também observado em pesquisas realizadas

anteriormente pelo autor (SABOIA, 2009, 2016) e, de certa forma, configurando uma profissão mais marcada pela presença do profissional masculino na Educação Física. Embora o Conselho Federal de Educação Física-CONFED só possua o total de seus inscritos que no caso configuram 513.824 em todo território nacional, sendo no CREF 5 que compreende o estado do Ceará 13.921 profissionais inscritos<sup>42</sup>, nestes totais não há dados que indiquem a distribuição por gênero. O que seria uma informação importante até para o próprio órgão.

Quanto a análise do gênero por Anexo do Colégio pesquisado podemos inferir que quando da aplicação do questionário metade (n=12) dos/as professores/as presentes a Semana Pedagógica eram provenientes do Anexo A, do Anexo B não houve presença feminina em contrapartida no Anexo C, não houve presença do gênero masculino. A questão de profissões que vêm se configurando na linha do tempo como predominantemente femininas, como por exemplo, a Enfermagem e masculina como no caso da Educação Física (embora com mudanças aceleradas neste perfil), entre outras profissões, têm nelas inserido um componente histórico muito forte. A tendência militarista no início da profissão referida por Ferreira e Darido (2015), entre outros autores do campo da Educação Física, reforça essa análise.

Com relação à idade o grupo pesquisado se apresenta composto majoritariamente (n=17) de adultos jovens possuindo entre 27 e 44 anos. Encontrando nesta faixa etária (27-44) seis (n=6) mulheres e doze (n=12) homens. Quatro (n=4) destes doze (n=12) indicam possuir mais de 45 anos. Contamos somente com uma professora na faixa dos 51 anos. Dados que evidenciam um grupo composto em sua maioria por professores/as com mais vivências pelo menos em termos de anos vividos, constituindo uma bagagem de saberes proveniente também da experiência como assinala Tardif (2001), Borges (2004), entre outros autores que alimentam parte da base teórica desta tese.

---

<sup>42</sup> Dados obtidos no Conselho Federal de Educação Física – Acesso em 16.04.2020. No Brasil 513.824 registros de profissionais inscritos. No Ceará 13.921 registros. Site <http://www.confef.org.br/confef/registrados/>

**Tabela 1 - Distribuição dos/as professores/as de Educação Física Escolar pesquisados/as, por anexo, faixa etária e sexo. Fortaleza/CE, 2020**

SEDE/ANEXO	FAIXA ETÁRIA	SEXO		TOTAL
		FEMININO	MASCULINO	
A	27-32	2	1	3
	33-38	1	2	3
	39-44	2	3	5
	45-50		1	1
	51-56	--	--	--
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>12</b>
B	27-32	--	--	--
	33-38	--	2	2
	39-44	--	1	1
	45-50	--	1	1
	51-56	--	1	1
	<b>Total</b>	<b>--</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
C	27-32	--	--	--
	33-38	--	--	--
	39-44	--	--	--
	45-50	1	--	1
	51-56	1	--	1
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>2</b>
D	27-32	1	2	3
	33-38		1	1
	39-44	--	--	--
	45-50	--	1	1
	51-56	--	--	--
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>8 (33%)</b>	<b>16 (67%)</b>	<b>24 (100%)</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com relação à faixa etária por Anexo, o grupo de professores/as ainda mais jovens (27-32 anos)<sup>43</sup>, se encontra no Anexo A e D (n=3 em cada). Logo mais adiante trazemos os estudos de Garcia (1999), para auxiliar nas análises quanto a estes dados relacionados a professores/as recém-inseridos/as na profissão docente.

Com relação à formação desse grupo de professores que participou deste estudo os dados da Tabela 2 expressam essa distribuição por ano de graduação e tempo que leciona a disciplina Educação Física Escolar. A classificação do tempo de graduação em anos obedeceu à faixa de cinco intervalos nessa tabela.

<sup>43</sup> Diferenciado em relação ao considerado nos dados acima na faixa etária de 27-44 anos, uma vez que para as análises com o foco em Garcia(1999) esta indicação (27-32) melhor se adequa, o que não foi a intensão na discussão anterior quando determinarmos o grupo de adultos-jovens estendendo a faixa etária de término, intensão que condiz com o rigor para focos diferenciados de análises.

**Tabela 2 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, por ano de graduação e tempo que leciona Educação Física Escolar. Fortaleza/CE, 2020**

Ano da Graduação	Tempo que leciona Educação Física						Total
	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	
1990 - 1994	--	--	--	--	--	1	1 (3%)
1995 - 2000	1	--	--	--	2	2	5 (21%)
2001 - 2004	--	--	--	--	--	--	--
2005 - 2009	--	--	7	1	1	--	9 (38%)
2010 - 2014	--	4	--	--	--	--	4 (17%)
2015 - 2019	2	1	--	--	--	--	3 (13%)
Não informou	2	--	--	--	--	--	2 (8%)
<b>Total</b>	<b>5 (21%)</b>	<b>5 (21%)</b>	<b>7 (29%)</b>	<b>1 (3%)</b>	<b>3 (13%)</b>	<b>3 (13%)</b>	<b>24(100%)</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com os dados podemos observar que sete (n=7; 29%) do total de 22 professores, já que dois deles não informaram ano de graduação se encontram com 11 a 15 anos que lecionam Educação Física Escolar, tendo se graduado entre os anos de 2005 e 2009. Três professores/as do grupo se encontram com o maior tempo de ensino em Educação Física Escolar de 26 a 31 anos, notadamente formados nos anos que se iniciam em 1990 até 2000. Neste grupo se observa que há professores/as que começaram a lecionar Educação Física antes de se formarem na profissão. Realidade que era mais comum até os anos de 2000, pois muitos alunos e leigos lecionavam em escolas, clubes, academias e locais públicos sem a qualificação devida de um Profissional de Educação Física, fato que impulsionou vários movimentos políticos e sociais em prol da Regulamentação da Profissão, declinando para criação oficial da Lei N° 9.696 de 1 de setembro de 1998, sancionada pelo então Presidente da República o então Sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

Com a promulgação da referida Lei, o Sistema CONFEF/CREF passou a fiscalizar o exercício ilegal da profissão, tendo como objetivo primordial de um Conselho fiscalizar, normatizar a sua profissão, dando devidos poderes ao Sistema CONFEF/CREF à prerrogativa dos profissionais regulamente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física atuarem na profissão.

Voltando aos dados da Tabela 2, por outro lado, também estes três (n=3) professores indicam mais vivência no ensino, mais saberes advindos da experiência, contrapondo-se a outros três (n=3), como há pouco comentado que se formaram entre os anos de 2015 e 2019 e o maior grupo deles (n=9;38%) se graduando entre os anos

de 2005 e 2009, ou seja, com mais de uma década de docência estimada neste ano de 2020.

Diante dos dados postos na Tabela 2 mesmo esta apresentado uma diversificação em anos de graduação e anos que os/as professores/as lecionam a Educação Física Escolar, o grupo pesquisado se apresenta com vivencia (mínimo de 5 e máximo de 31 anos) no campo do ensino. Abrangendo as fases da carreira analisadas por Garcia (1999) a seguir melhor explicitadas e que envolvem desde a entrada no magistério (1-3 anos) a hesitação, (4-6 anos) estabilização, (7-25 anos) consolidação de um repertório pedagógico, até a fase de serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos de carreira).

Situação que também no nosso entendimento enriquece as respostas obtidas com o instrumento aplicado, uma vez que temos professores/as (mínimo de 5 e máximo de 30 anos) que lecionam desde a implantação da LDB de 1996, passaram por todas as mudanças normativas que trazem sugestões e ou obrigatoriedade para os conteúdos de ensino na Educação Física Escolar, chegando até a Base Nacional Comum Curricular surgida recentemente em 2017.

Temos suporte também para a análise destes dados contidos nas tabelas 1 e 2 acima, no estudo realizado por Garcia (1999), há pouco assinalado, acerca das teorias sobre os ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais. Garcia (1999) utilizando-se das investigações de Sikes (1985) e Huberman (1990) que trazem referencias concretas as diferentes fases que os professores atravessam, o primeiro (Sikes) com foco na idade e o segundo (Huberman), com foco nos anos de formação.

Sikes, citado por Garcia (1999) relaciona quatro fases na linha do tempo dos/as professores/as utilizando faixas de idade que começa a primeira delas de 21 a 28 anos, e que é para ele considerada uma fase inicial e de exploração, onde os problemas com as disciplinas e o domínio dos conteúdos são os mais preocupantes para este grupo. Surge uma fase intermediária assinalada por ele que vai de 28 a 33 anos, indicada como fase de transição e estabilidade no trabalho ou procura de outro emprego. A segunda fase ocorre dos 30 aos 40 anos, considerada um período de grande capacidade física e intelectual destes/as docentes, que tentam ser mais competentes e que significa mais implicação na disciplina e na escola de forma em geral. É uma fase de estabilização. Na terceira fase que vai de 40 aos 50/55 anos, Silke (citado por Garcia (1999, p.62-63) “refere que os/as professores /as se

adaptaram a sua maturidade adotando novos papéis na escola e ou no sistema educativo”. São aqueles/as professores/as em que recaem mais responsabilidades na organização escolar e na manutenção de seus costumes. Finalmente ocorre a quarta fase que vai de 50 a 55 anos e que é considerada a fase de preparação da jubilação, na qual segundo Silkes, os docentes são menos exigentes com a disciplina e alunos/as.

Claro que esta classificação de fases segundo o próprio Garcia (1999), não é única para todos e não acontecem conforme determinações. Com essa posição de Garcia, entendemos que elas (fases) projetam elementos que podem ser utilizados quando das análises sobre o comportamento de grupo de professores de uma escola, e no caso, de uma pesquisa como a nossa, ajudando nas análises de dados inseridos nessa configuração, ou seja, quando se leva em conta sua idade e tempo no magistério.

No caso de Huberman (1990) trabalhado também nos escritos de Garcia (1999, p. 64-65) texto ao qual temos acesso e é um dos nossos teóricos inseridos nesta tese ele foca ou tem como referência em seus estudos os anos de carreira do professor. Dados consolidados na nossa Tabela 2.

Para Huberman, informação em parte já mencionada, entre 1 e 3 anos de magistério significa para o/a professor/a, entrada na Escola e tempo de hesitação; entre 4 e 6 anos, estabilização e consolidação de um repertório pedagógico. De 7 a 25 anos, há uma diversificação ou o/a professor/a segue para o *ativismo* e ai ocorre o reposicionamento de sua prática pedagógica ou segue para o *distanciamento* e ai ocorre o conservadorismo. De 25 a 35 anos, chega à serenidade e o distanciamento afetivo e, finalmente, de 35 a 40 anos – a ruptura com serenidade ou amargura.

Claro que mais uma vez é bom assinalar que estas fases não são modelos que se incorporam como uma luva aos professores/as, mas ajudam a entendê-los/as melhor uma vez que nos processos escolares de mudanças ou mesmo conteúdos novos que visam ser implantados em uma realidade ou em uma reforma educacional curricular, como atualmente está acontecendo com a BNCC, o grupo de professores/as em função ao próprio esquema de seu desenvolvimento vai recebê-las e ou implementá-las. No caso das dimensões de conteúdos ainda sugestivas nos PCNs, não podemos relacionar causa, com efeito, mas podemos evidenciar que profissionais em ciclos vitais pessoais e profissionais se diferenciam em seu SABER e seu FAZER.

Voltando aos dados, com relação às séries que estes/as professores/as pesquisados por nós lecionam no referido Colégio e no exato momento (15.01.2020) de aplicação do instrumento, temos esta realidade evidenciada na Tabela 3 a seguir. Como o total de séries (n=53) superam o número de professores/as pesquisados/as (n=24), constata-se que existem professores/as que lecionam em mais de uma série no próprio Colégio.

**Tabela 3 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, por anexos e por séries que lecionam. Fortaleza/CE, 2020**

Série	Quantidade				Total
	Anexo A	Anexo B	Anexo C	Anexo D	
Ensino de Educação Física Infantil	4	2	1	1	8
Ensino Fundamental I	12	3	1	4	20
Ensino Fundamental II	8	4	1	2	15
Ensino Médio	5	3	1	1	10
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>53</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados da Tabela 3 dão conta não somente do número de séries, mas de sua identificação em termos de modalidade de ensino, series nas quais o/a professor/a leciona. Observamos de início que o/a professor/a leciona em mais de uma serie no mesmo Colégio e ou Sede/Anexo uma vez que o total de 24 professores/as somou na referida tabela 3 o total de 53 séries. Temos conhecimento de que o Colégio utiliza uma política de contratação de poucos professores, oportunizando maior carga horária deste dedicado a instituição de ensino. Ele acredita que o/a professor/a com uma maior carga horária tem um envolvimento maior com o Colégio, criando um vínculo afetivo e financeiro com a instituição.

Este dado não relacionado a outro só caracteriza uma realidade desta situação na profissão docente (SABOIA, 2009, 2016). O/a professor/a ministrando aulas em mais de uma serie. O que não se concorda é com uma prática já observada também em pesquisas anteriores (SABOIA, 2009, 2016), quando alunos/as de series diversas ou não, são reunidos/as para que um só professor de Educação Física Escolar ministre sua aula. Fato que contribui para a não contratação de outro profissional da área que venha suprir esta lacuna, bem como se torna uma prática que interfere diretamente na qualidade do ensino.

Também se identifica que o Ensino Fundamental I e II, são as series mais contempladas com o ensino da Educação Física Escolar no referido Colégio (nelas 20 e 15 respectivamente - os/as professores/as lecionam) e em contra partida o ensino na Educação Física Infantil é o menos contemplado (8 series), seguido do Ensino Médio (10 séries), isso com relação ao grupo de docentes (n=24) que participaram deste estudo. Esse dado também simplesmente pode indicar uma relação direta do perfil de alunos/as que buscam o referido Colégio para se matricular, ou seja, quem define o número de series e seu nível, é a própria demanda, uma vez que nos encontramos em uma instituição de ensino particular.

A Sede ou Anexo com o maior número de series contempladas com o ensino da Educação Física Escolar é o A com 29 no total e com 2,42% na média por 12 professores/as. Dado observado na Tabela 4 a seguir, que surge com o propósito de visualizarmos o cálculo<sup>44</sup> realizado para obtenção desta média.

**Tabela 4 - Média dos/as professores/as pesquisados/as, por anexos e por séries que lecionam. Fortaleza/CE, 2020**

Anexos	Quantidade		Média por professor pesquisado
	Professores Pesquisados	Séries Lecionadas	
A	12	29	2,42
B	5	12	2,4
C	2	4	2
D	5	8	1,6
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>53</b>	<b>--</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

No Anexo A podemos visualizar que 12 professores/as que lecionam neste Anexo, 2,42 deles ensinam em mais series. Dado que reforça as análises anteriores e que também pode indicar o maior número de participação dos professores na Semana Pedagógica no Colégio e conseqüentemente que responderam ao instrumento aplicado.

Com relação à formação continuada dos/as professores/as participantes do estudo, a Tabela 5 a seguir nos evidencia um quadro desta realidade. Como o total de cursos ultrapassa o número de professores/as pesquisados/as (n=24), constata-se

<sup>44</sup> A média apresenta o número de series lecionadas, dividido pelo número de professores pesquisados.

inicialmente que existem professores/as que realizaram um ou mais de um curso, no caso 18 deles/as, bem como outros, no caso, seis (n=6) deles/as não participaram de nenhum. Num universo considerado significativo para o ensino da Educação Física Escolar no referido Colégio é um dado que chama atenção. Pode significar professores com até cinco anos de formado (no caso da Tabela 2 temos 5 deles/as), o que entendemos poderia explicar, mas não necessariamente justificar essa ausência de formação continuada.

Acreditamos também que a dificuldade de responder o questionário nesse quesito poderá está associada a alguns profissionais de Educação Física que não priorizam uma formação continuada. Assim entendendo logo percebemos, que esses profissionais de Educação Física posteriormente a sua formação inicial não se motivaram, se acomodaram a conteúdos, métodos de ensino. Não buscaram o conhecimento e utilização de pedagogias inovadoras tendo como objetivo uma ação docente mais situada e contextualizada com o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente.

Entendemos ser a formação continuada essencial em uma perspectiva ontológica e epistemológica, proporcionando a essa profissional qualidade no seu escopo pedagógico, contribuindo sobremaneira para uma práxis pedagógica contextualizada das dimensões de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na qual se foca essa Tese.

**Tabela 5 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, pela quantidade de cursos realizados. Fortaleza/CE, 2020** (Continua)

Tipos de Cursos,	Quantidade				
	Anexo A	Anexo B	Anexo C	Anexo D	Total
<b>EXTENSÃO</b>	1	--	--	4	5
<b>Sub- Total</b>	<b>1</b>	--	--	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>					
Educação Física Escolar	3	2	1	1	7
Fisiologia do Exercício	2	--	--	--	2
Futsal	--	1	--	--	1
Jogos de Combate e Lutas	1	--	--	--	1
Lesões no esporte	--	1	--	--	1
Pisicomotricidade	1	--	1	--	2
Saúde do Idoso	--	--	1	--	1
<b>Sub- Total</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>15</b>
<b>MESTRADO</b>					
Educação e Ensino na Saúde	--	--	--	1	1
<b>Sub- Total</b>	--	--	--	<b>1</b>	<b>1</b>

(Conclusão)

Não Realizou	4	1	--	1	6
<b>Sub- Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>27</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Podemos também evidenciar que dos 24 professores/as que responderam ao questionário 15 deles/as possuem curso na modalidade de Especialização, que embora sendo o primeiro nível de pós-graduação já aponta como um dado importante, pois indica que mais da metade do referido grupo e pertencentes ao mesmo Colégio, estão preocupados com a sua formação continuada. Outro ponto a observar é que todos estes cursos realizados nesta modalidade de Especialização se encontram inseridos e ou relacionados ao campo do conhecimento da Educação Física.

Esta realidade de busca específica de cursos na área de Educação Física pelos/as professores/as pesquisados/as se evidencia também na Tabela 5 sejam estes de Especialização ou Extensão como os cursos de Fisiologia dos exercícios, Futsal, Educação Física Escolar, jogos de combate e lutas, lesões no esporte e psicomotricidade.

Por outro lado, encontramos, somente um/a professor/a com o curso na modalidade de mestrado assinalado que é em *Educação e Ensino na Saúde*, criado na UECE no ano de 2009 e que tem sido um campo importante de procura dos/as professores/as de áreas afins, inclusive de Educação Física para se qualificarem, uma vez que no Ceará ainda não contamos com cursos neste nível (Mestrado) especificamente na referido campo da Educação Física. A qualificação nesse nível contribui para fundamentar inclusive epistemologicamente o/a professor/a, fator importante de impacto na qualidade do ensino na Escola.

Com relação à subseção 6.2 *Os professores de Educação Física: quem são e sua formação*, a qual há pouco expomos os achados, podemos inferir que trata-se de um grupo em sua maioria do gênero masculino (n=16; 67%), composto por adultos jovens na faixa etária de 27-44 anos de idade (n=18), muito diversificado em se tratando de anos de formado e series que lecionam a Educação Física Escolar (53 series para 24 professores), sendo o Ensino Fundamental I e II as series mais contempladas em todos os anexos do referido Colégio. (35 das 53 assinaladas).

O grupo apresenta vivencia significativa no ensino, o que contribui para fomentar o saber disciplinar, curricular e ou da experiência docente (mínimo de 5 e máximo de 31 anos) Embora nos estudos de Garcia (1999) são docentes que

contemplam etapas/fases do magistério cada uma com características específicas indo de professores iniciantes na carreira (mais hesitantes, pouca experiência, mais inovadores; a professores que se encontram em fases intermediárias como 13 deles (com 6 a 20 anos de docência), mais ativos e com prática pedagógica mais consolidada, bem como seis (n=6) deles com 21 a 31 anos de ensino, mais capacitados e em sua maioria responsáveis pela organização curricular e a cultura em suas escolas.

Podemos considerar um grupo em sua maioria (n=14) com mais de uma há quase três décadas no ensino, portanto, com vivência na docência na Educação Física Escolar. Além destes quesitos 15 deles/as possuem nível de especialização na própria área, o que os/as caracterizam como possuidor/as, sobretudo de conhecimentos disciplinares, que a seguir diante dos achados podemos entendê-los também como relacionado ou não aos *conteúdos de aprendizagem* nas dimensões que procuramos pesquisar nesta tese.

Como no título desta subseção, entendemos que conhecemos o/a professor/a seu SER (*quem é e sua formação*) e adentramos a seguir no seu SABER (conhecimento) que se busca verificar e analisar nos achados

### **6.3 Sobre seu SABER: conhecimento das dimensões de conteúdo**

Entendemos ser imprescindível a formação do/a professor/a, seu conhecimento e saberes necessários ao ensino dos conteúdos de aprendizagem que forme o/a aluno/a para cidadania, principio e meta presentes desde a LDB/96, mas tornada mais visível como caminho a ser trilhado nas sugestões inseridas nos PCNs e recentemente de utilização obrigatória na BNCC.

Além de necessidade de existência de normatização se faz também imprescindível o conhecimento e ou saber do/a professor/a sobre esta, bem como sobre os conteúdos de aprendizagem, notadamente de Educação Física Escolar *locus profissional* e disciplinar de nossa tese.

Buscamos um conhecimento e ou saber, inclusive com vistas ao ensino-aprendizagem dos conteúdos de aprendizagens e neles as *dimensões de conteúdo* aplicados de forma *articulada, crítica e situada* no chão da sala de aula. No nosso entendimento elementos fundantes para se alcançar uma formação do/a aluno/a para a vida no mundo, como refere Freire (1998).

Lembramos que no nosso *corpus* teórico abrimos uma discussão sobre conhecimento e saberes suas compreensões por parte de autores bem como suas tipologias, base e fundamento que contribui com os argumentos para análise dos nossos achados, bem como para evidenciar os estudiosos que estão nos servindo de esteio nessa tese.

Pensando assim, no questionário aplicado aos 24 professores inserimos três questões fechadas, portanto, objetivas<sup>45</sup> referentes ao conhecimento destas dimensões, suas contribuições e notadamente sua aplicabilidade.

Com relação ao conhecimento cinco assertivas foram colocadas com somente uma delas correta, como pode ser observado na Tabela 6 a seguir.

**Tabela 6 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, por conhecimento das dimensões de conteúdo. Fortaleza/CE, 2020**

Dimensões	Quantidade				
	Anexo A	Anexo B	Anexo C	Anexo D	Total
Conceitual, atitudinal e procedimental	10 (42%)	4 (17%)	2 (8%)	5 (21%)	21 (88%)
Conceitual, social e procedimental	1	--	--	--	1 (4%)
Conceitual, atitudinal e cultural	--	--	--	--	--
Social, atitudinal e procedimental	--	1	--	--	1 (4%)
Social, cultural e atitudinal	1	--	--	--	1 (4%)
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com os resultados obtidos podemos observar que quase a totalidade (n=21;88%) dos professores que responderam ao questionário marcaram a resposta correta indicando que possuem conhecimento das dimensões e de quais são elas. A análise por Anexo não se torna significativa uma vez que como antes já assinalado, este grupo foi reunido por ocasião da Semana Pedagógica no Colégio em questão, levando a uma frequência maior de participação de docentes de Educação Física Escolar do Anexo A (n=12), embora dois deles/as tenham marcado de forma incorreta a resposta a esta questão. As três (n=3) afirmações incorretas da questão posta no questionário têm como referência a dimensão assinalada como *social* em todas elas e a dimensão *procedimental* em duas. Se observarmos mais atentamente podemos visualizar que em 23 das respostas dos/as professores/as a *dimensão procedimental* está presente, aquela diretamente mais relacionada ao fazer, a ação

<sup>45</sup> Questões elaboradas pelo professor Dr. Heraldo Simoes Ferreira, orientador deste trabalho de tese.

em si, ancorada em uma racionalidade mais técnica (THERRIEN, 2012) e ainda muito presente no ensino da Educação Física Escolar (FERREIRA; DARIDO, 2015). Entendemos que este conhecimento ancorado a uma compreensão mais tradicional e instrumental necessita também de uma racionalidade mais comunicativa e dialógica (THERRIEN, 2012; FREIRE, 1998), bem como sua articulação enquanto conteúdo de aprendizagem às dimensões *conceitual e atitudinal*, um desafio posto desde os PCNs para os/as professores/as e recentemente exigido pela BNCC.

A prerrogativa da existência de conhecimento das dimensões é um elemento *sine qua non* para sua utilização uma vez que sem este não haveria nem a intenção e muito menos a ação para sua aplicação, seja ela qual fosse por parte dos/as professores/as: isolada ou articula, descontextualizada ou situada, acrítica ou reflexiva. Esse saber, por parte do grupo em questão, podemos inferir que inicialmente ele existe (n=21;88%), mas até que ponto ou como este conhecimento se fundamenta e ou se concretiza? Para obter estas respostas ainda temos um caminho a percorrer.

Resultados que podem ser melhor observados na Tabela 7 a seguir, quando se solicita o/a professor/a para indicar a relação entre as *dimensões* e suas *referências*, ou seja, quando se indica *conteúdo, procedimento e atitude*, a que estes ou estas dimensões se relacionam, quais suas referências diretas, o que quero dizer com isso. Nesse sentido a relação das dimensões foram postas sem obedecer a uma sequência que surge desde os estudos de Cesar Coll (1997) e Cesar Coll et al (1998), abordados na nossa base teórica desta tese.

**Tabela 7 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, segundo a sequência de referência das dimensões de conteúdo (*conceitual, atitudinal e procedimental*). Fortaleza/CE, 2020**

Dimensões/Referência	Quantidade				Total
	Anexo A	Anexo B	Anexo C	Anexo D	
Valores, saber fazer, vivenciar	2	--	--	2	4 (17%)
Conhecer, saber ser, saber fazer	9	5	2	3	19 (79%)
Respeito, jogar, vivenciar	--	--	--	--	--
Moral, vivenciar, conhecer	--	--	--	--	--
Saber ser, participar, respeito	1	--	--	--	1 (4%)
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados evidenciam que o número de acerto permanece significativo (n=19; 79%) entre o grupo de professores/as pesquisados/as, embora tenha ocorrido com cinco (n=5; 21%) deles/as a indicação incorreta entre a *dimensão* e sua *referência*, realidade observada na Tabela 7 há pouco apresentada.

Esse resultado (n=5; 21%) embora não seja tão significativo diante dos acertos obtidos, pode demonstrar, no entanto, ao compará-lo com os visualizados na Tabela 6 (que indicou que três (n=3) dos 24 professores responderam incorretamente a questão sobre o *Conhecimento das três dimensões*), que estes mesmos três (n=3) se encontram no grupo dos cinco que erraram a resposta à pergunta seguinte, posta na Tabela 7. Referida constatação pode indicar que de fato três (n=3) dos 24 professores/as não a conhecem (as dimensões de conteúdo) e dois (n=2) deles que afirmaram conhecer na referida Tabela 6, não conseguem, entretanto, referenciá-las corretamente (Tabela 7).

Este resultado de acertos observados (tabelas 6 e 7), por outro lado, fortalece o grupo pesquisado nessa tese com relação ao seu SABER uma vez que em sua maioria (n=21; 88%) eles/as têm *conhecimento* sobre as dimensões de conteúdo, e 19 (79%) deles/as os relacionam ao que de fato significam.

SABER o que são e o que significam as *três dimensões de conteúdo*, remete ao próximo passo que se relaciona a como os/as professores/as pesquisados/as as utilizam. Para isso foi inserida no questionário uma questão que empregava um exemplo de realização de uma aula de voleibol na quadra poli esportiva para se obter de forma breve e direta uma resposta por parte desse grupo sobre como aplicam, nesse caso (do voleibol) as dimensões em suas aulas. A tabela 8 a seguir mostra os resultados obtidos.

**Tabela 8 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as, segundo a sequência de utilização das dimensões de conteúdo (*atitudinal, procedimental e conceitual*) em uma aula de voleibol. Fortaleza/CE, 2020**

Conteúdos/Abordagem	Quantidade				Total
	Anexo A	Anexo B	Anexo C	Anexo D	
Trabalho em equipe, manchete, saque	--	--	--	--	-
Manchete, história do voleibol, trabalho em equipe	--	--	--	--	-
História do voleibol, trabalho em equipe, manchete	4	1	1	1	7 (29%)
Trabalho em equipe, manchete, história do voleibol	8	4	1	4	17 (71%)
Saque, manchete, história do voleibol					-
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observamos que há uma aproximação significativa de todo o grupo (n=24) quanto à identificação de elementos ou atividades que, no caso, consideram relacionadas às dimensões – história do voleibol – (*conceitual*), manchete – (*procedimental*) e trabalho em equipe – (*atitudinal*). No entanto, com relação à sequência proposta das dimensões na pergunta, sete (n=7; 29%) professores/as não conseguiram articulá-las corretamente quando da sua aplicação no exemplo assinalado na questão posta no questionário.

Não sabemos, por exemplo, que como *dimensão atitudinal* eles/as identificaram como *trabalho em equipe ou história do voleibol*. Se foi falta de atenção ou mesmo de não conhecimento das dimensões (n=3; 12% - Tabela 6), da não dimensão relacionada à sua referência (n=5; 21% - Tabela 7) e finalmente de sua aplicação (n=7; 29% - Tabela 8) no caso de uma aula de voleibol, evidenciando um conhecimento sem fundamentos. Isso sem ainda atentar para o *como* as utiliza (dimensões), no caso, de forma *articulada, situada e crítica* dos elementos mais adiante analisados.

Observamos que esse ‘desconhecimento’ mesmo sendo em uma parcela não muito significativa do grupo pesquisado ele vem crescendo (n=7) na medida em que as questões vão exigindo outros elementos de reflexão. Poderíamos utilizar um jargão popular, que encaixa como uma luva na análise deste pequeno grupo de professores/as e suas respostas há pouco analisadas. O jargão refere: *Ouviu o galo cantar, mas não se sabe onde e nem o porquê*.

Acreditamos que a falta de leitura e interpretação sobre os elementos questionados é um pressuposto, mas percebemos na realidade que falta investimento na profissão(formação continuada), por outro lado, o profissional de Educação Física

para obter financeiramente um salário digno, terá que trabalhar os 3 turnos em duas ou mais escolas, o que leva a interferir na qualidade do ensino, uma vez que não obtém tempo para estudar, planejar novas tendências pedagógicas inovadoras no ensino de excelência

Também podemos deduzir que as respostas corretas (n=17; 71%) associadas às anteriores acrescentam dados mais significativos no sentido de inferir que grande parte desse grupo possui conhecimento e ou saber (n=21; 88%) sobre as dimensões de conteúdo, sabe referenciá-las (n=19; 79%) e mostrou saber também aplicá-las (n=17; 71%), muito embora se constate que o número de professores/as vai decrescendo (n=21; n=19; n=17) quando se chega à utilização destas dimensões em quadra no quesito da simulação.

Estes resultados por um lado, evidenciam que há ainda um desconhecimento, sobretudo quanto à aplicação das dimensões por parte desse grupo (n=7; 29%) e, por outro, não necessariamente indicam que as reconheçam como *conteúdos de aprendizagem* imprescindíveis para formação integral do/a aluno/a, no caso, da Educação Física Escolar.

‘Conhecer’ as dimensões como antes assinalado é condição *sine qua non* para sua utilização. Como esse conhecimento é aplicado e ou utilizado pelo grupo, levando-se em consideração que os PCNs embora sugestivos datam de 1997, já temos por aí um longo caminho para observá-las na prática pedagógica do/a professor/a de Educação Física Escolar.

Antes de adentrarmos em ‘*como*’ os/as professores/as utilizam, as três dimensões de conteúdo em suas salas de aula<sup>46</sup>, fechamos as discussões e análises das questões objetivas do questionário aplicado trazendo os achados sobre as ‘contribuições’ das dimensões de conteúdo, resultados que se pode visualizar nos achados da Tabela 9 a seguir.

**Tabela 9 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as sobre a contribuição da utilização das dimensões de conteúdo na Educação Física**

**Escolar. Fortaleza/CE, 2020**

(Continua)

Contribuição	Quantidade				Total
	Anexo A	Anexo B	Anexo C	Anexo D	

<sup>46</sup> Única questão subjetiva, portanto, aberta, posta no questionário.

(Conclusão)

Nenhuma contribuição	--	--	--	--	--
Pouca contribuição	--	--	--	--	--
Razoável contribuição	1	1	1	1	<b>4 (17%)</b>
Contribuição moderada	2	2			<b>4 (17%)</b>
Muita contribuição	9	2	1	4	<b>16 (66%)</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os achados são interessantes uma vez que oito (n=8; 34%) professores/as do grupo de 24 consideram as dimensões de conteúdo como *contribuições razoável e ou moderada* para o ensino-aprendizagem nas salas de aula, já que são docentes de Educação Física Escolar.

Por Anexo também nos chama atenção que três (n=3) dos cinco (n=5) professores nele inseridos (Anexo B), se encontram indicando este tipo de contribuição (razoável e moderada) das dimensões. Em termos de número e percentual estes dados do Anexo B se evidencia denotando provavelmente desconhecimento sobre o SABER e o FAZER necessários ao professor para a obtenção de resultados que contribuam com uma educação para vida e não somente para o esporte.

Podemos ampliar a discussão dos achados postos na Tabela 9 com a lente voltada também para as respostas anteriores do grupo sobre seu conhecimento, no caso, nos termos em que discutem os autores espanhóis (COLL et al, 1998 e ZABALA, 1998, 1999) e brasileiros do campo da Educação Física (DARIDO; FERREIRA, 2015), trabalhados no nosso *corpus* teórico. Neles a *contribuição* é elemento fundante para a formação da emancipação e da cidadania ou como assinala a LDB/96, para uma formação integral.

Voltamos a estas discussões mais macro também relacionado aos PCNs e agora a BNCC (2017, 2019) que traz em seu bojo as *dimensões inseridas* em conhecimento no âmbito de habilidades que perfazem 71 delas, realidade que entendemos, contribui para a complexidade do SABER e, mais ainda, do FAZER do/a professor/a. Reflexão que nos instiga a levantar a questão - *E agora, como fazer quando da obrigatoriedade de implantação da BNCC na Escola?* Quando observamos que as três dimensões sugeridas nos PCNs, ainda parecem oscilar para vingar no solo fértil do ensino-aprendizagem na Escola.

A discussão e identificação das três dimensões que ancoraram a reforma educacional espanhola no final da década de 1990, embora sugestiva no Brasil

(PCNs), foi considerada importante para os *expertises* da área, uma vez que desencadeou inúmeras publicações no campo da Educação Física Escolar visando contribuir com conhecimento, metodologias e estratégias didáticas de sua utilização e aplicação (DARIDO; FERREIRA 2010; FERREIRA, 2015, para não citar outros), pelo/a professor/a na Escola, fortalecendo seu SABER e seu FAZER indissociável no chão da quadra de esportes.

Uma preocupação que nos instiga e que se aproxima da questão posta anteriormente é a de que - Como chegar a essa condição e exigência obrigatória na BNCC se para alguns professores do grupo pesquisado (n=8; 34%), tendo como referência ainda os PCNs, suas contribuições são *regulares e moderadas*. Entendemos que novos elementos inseridos nos achados relacionados ao FAZER do professor, no âmbito da utilização destas dimensões em sua prática, contribuirão com mais análises nesse sentido.

#### **6.4 Seu FAZER: aplicabilidade das dimensões de conteúdo na prática pedagógica**

Para conhecer o seu FAZER, contamos com os dados provenientes de uma questão aberta que foi inserida no questionário aplicado (instrumento utilizado na 1ª Fase da investigação em 15.01.2020), bem como dados provenientes de uma entrevista realizada por ocasião da 2ª Fase deste estudo com seis (n=6) professores<sup>47</sup> no mês de março e abril de 2020. Os critérios para escolha dos seis (n=6) professores para participarem da entrevista foram anteriormente assinalados.

Escolhemos nesta subseção trabalhar as análises das respostas seja ela da questão aberta, posta no Questionário (APENDICE A), sejam elas provenientes da entrevista conforme roteiro elaborado (APENDICE B), uma vez que todas se relacionam, diretamente com o FAZER do/a professor/a, ou seja, como aplicam as dimensões em sua disciplina. Atentando inicialmente para esta aplicação, se existe ou não e como acontece (1ª Fase com a resposta aberta do questionário) a qual somente 20 dos 24 professores responderam e em seguida (2ª Fase), na fala dos entrevistados

---

<sup>47</sup> Seguindo os critérios de escolha já explicitados anteriormente, a seleção a partir dos questionários para participação na entrevista recaiu em cinco professores e duas professoras. A adesão na 2ª fase da pesquisa, no entanto, permaneceu com os cinco participantes do sexo masculino. Daí a utilização no texto a partir de então, somente do verbete professor.

focando a análise desta aplicação das dimensões voltada, sobretudo, para os elementos: *articulada, crítica e situada*.

Entendemos que a análise relacionada à resposta da questão aberta e, portanto, mais subjetiva posta no Questionário, nos trará mais elementos para conduzir as discussões em uma ou demais vertentes com relação à aplicação e ou ao FAZER do/a professor/a de Educação Física Escolar pesquisado/a. A pergunta solicitava ao professor ou professora 2.4 *Dê exemplos da aplicação das três dimensões de conteúdo na disciplina/esporte na(o) qual você ensina por ocasião de suas aulas/treinamentos com os/as alunos/as*. Esta, além de conter bastante espaço para elaboração da resposta ainda assinalava que ela ou ele poderia também utilizar, se necessário, o verso da folha, que se encontrava em branco. O grupo de professores em número de 20 (que responderam a esta questão aberta) foram identificados no quadro de respostas na ordem de registro de cada questionário (P1 a P20), obedecendo o anonimato dos/as respondentes.

Mesmo se tratando de uma questão aberta achamos por bem iniciar as análises trazendo as respostas evidenciadas em um conjunto (Tabela 10), para uma visão mais geral dos achados.

**Tabela 10 - Distribuição dos/as professores/as pesquisados/as com exemplos de aplicação das três dimensões de conteúdo em aulas e treinamentos na Educação Física Escolar. Fortaleza/CE, 2020**

APLICAÇÃO teoria e/ou prática	Quantidade				Total
	Anexo A	Anexo B	Anexo C	Anexo D	
Três dimensões separadas	5	2	--	2	9
Duas dimensões separadas	1	1	--	1	3
Uma só dimensão	1	1	--	--	2
Um só texto com três dimensões	1	--	1	1	3
Um só texto com duas dimensões	1	1	--	1	3
Três dimensões articuladas, críticas e situadas	--	--	--	--	--
Não respondeu	2	1	1	--	4
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Podemos observar inicialmente que do grupo de 24 professores/as pesquisados/as, quatro (n=4) deles, sendo três homens e uma mulher<sup>48</sup> não contribuíram com respostas para com esta questão. Dois deles são provenientes do Anexo A.

Outro achado que chama atenção é que nove (n=9) do total de 20 professores/as (já que 4 deles não responderam a questão), ao relacionar as três dimensões em suas respostas, as fizeram corretamente na sua modalidade e aula ministrada na Educação Física Escolar, mas utilizando-se da mesma sequência das dimensões postas na questão objetiva do questionário trabalhada na Tabela 7 (*conceitual, atitudinal e procedimental*). Como passos de um modelo sequencial, que nos parece, que ocorreram sem maiores reflexões. Eram professores/as que ministravam aulas de natação, voleibol, dança, basquete, karatê, jogos e brincadeiras.

Uma variedade de atividades lecionadas por estes/as professores/as da pesquisa e que relacionadas às práticas corporais que no recente documento (Documento de Referência Curricular-DRC) preparado pela SEDUC e UNDIME (2019) no Ceará, com base na BNCC (2017) sinaliza para a Educação Física Escolar que para se concretizar em práticas corporais, precisa se articular, de forma indissociável e simultânea, as *dimensões de conhecimento* nela propostas e que permitem sua tematização como saberes escolares como: “experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário” (CEARÁ; SEDUC; UNDIME, 2019 p.27). Discussão que levantamos articulada ao objeto de nossa tese. Há uma riqueza de práticas advindas da Educação Física Escolar que necessitam um saber fundamentado por parte do/a professor/a para uma concretização exitosa, aqui fazemos referência às dimensões de conteúdo.

Observamos que se somarmos os professores que indicaram a utilização as três dimensões mesmo separadas (n=9) ou em texto único (n=3) teremos um total de doze (n=12) professores que de certa forma aplicaram ou aplicam as três dimensões em suas aulas, isso com referência a um total de 20 professores que responderam a questão aberta do questionário, constitui um dado significativo.

Observamos no conjunto das respostas a questão aberta que do total de 20 professores/as sete (n=7) deles/as apresentaram um único texto no qual as

---

<sup>48</sup> De posse do questionário podemos identificar o sexo dos que responderam a referida questão, bem como todas as demais que o compõem.

dimensões se inseriam. Destes somente em três (n=3) estavam presentes as três dimensões (cor amarela), em três (n=3) outros, somente duas dimensões (cor azul) e finalmente em um deles (n=1), somente uma dimensão (cor verde). O que podemos visualizar<sup>49</sup> no quadro a seguir, distribuídas por anexos.

<b>ANEXO A</b>	
P.3	<i>São aplicadas nas aulas, o respeito, a cooperação e o jogar sem o espírito de competição.</i>
P.4	<i>Aulas de basquete: início a aula falando um pouco sobre a história do basquete e as regras básicas. Depois fundamentos do passe e drible, iniciação ao jogo, e uma conversa no final da aula sobre o que eles acharam do jogo.</i>
P.5	<i>Falar sobre o conteúdo a ser trabalhado no seu planejamento, identificar as variações pessoais dos alunos na prática da atividade e direcionar o foco da turma para o objetivo da aula no planejamento visto no início da aula.</i>
P.6	<i>Aula de futsal: fundamentos do chute, objetivo do chute, tipos de chute, execução/demonstração pelo professor, execução e repetição pelo aluno.</i>

<b>ANEXO B</b>	
P.14	<i>Antes de começar uma atividade, abordar com eles sobre o jogo/a equipe até ocorrer o jogo, orientar como poderia ser feito (correção).</i>

<b>ANEXO C</b>	
P.15	<i>Em uma aula inicial de basquete, inicialmente converso sobre a importância do esporte, suas regras básicas, a importância de respeitarmos o amigo, ajudá-lo. Em seguida deixo eles experimentarem ... A bola, seu peso e em seguida início com alunos educativos simples. Primeiro sozinho, depois em dupla, até ... para um mesmo jogo.</i>

<b>ANEXO D</b>	
P.20	<i>Trabalhar em equipe com os alunos, a técnica do Grand Battement, história da dança</i>

Quando observamos as respostas sinalizadas em cores constatamos que somente o professor P.5 não separou os momentos da aula obedecendo a uma sequência de primeiro, segundo e terceiro ou por último. As práticas corporais são um movimento ou estão em movimento. Mesmo entendendo que se necessita didaticamente de um planejamento que leva em conta o Plano de aula com ementa, objetivos, metodologia, avaliação etc, observamos nas respostas que não existe uma visualização e ou percepção da integração das dimensões em uma ação ou unidade de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que mesmo se utilizando em uma aula conteúdos que exijam mais da dimensão *procedimental*, nela está inserida muitas vezes uma

<sup>49</sup> Ao expor as respostas dos/as professores/as a questão aberta, para preservar o anonimato utilizaremos a letra 'P' maiúscula para professor/a seguida de um numeral que no caso finaliza em 20, total dos/as docentes que responderam a questão analisada (P.1).

dimensão *atitudinal* e ou até *conceitual*. Tanto Cesar Coll et al (1998) como Zabala (1998) e, sobretudo, Darido e Ferreira (2015), trazem publicações da utilização indissociável destas dimensões, postando metodologia para as mais diversas práticas corporais e esportivas na Educação Física Escolar, temática já abordada.

Dito de outra forma, embora haja, por exemplo, um objetivo, foco ou referência maior a ser alcançado em determinado conteúdo em uma aula ou treino, inseridos em uma unidade curricular que exige a aplicação da dimensão *procedimental*, em um dado momento no decorrer do processo do ensino também surgem situações ou ocasiões nas quais a dimensão conceitual e ou atitudinal podem, precisam e devem ser contempladas. A intensão sempre foi à formação integral do/a aluno/a e somente assim, entendemos, se consegue atingir este propósito ou resultado formativo. Também é bom lembrar que não existe uma hierarquia na aplicação das dimensões. Todas se inserem em uma dinâmica no processo de ensinar e aprender. Evidência que para parte do grupo pesquisado não tem se mostrado em seu relevo.

Para que assim ocorra entendemos que o/a professor/a necessita do conhecimento, de saberes, estes, fundamentados em base teórica com a qual se ancora a nossa tese com autores como Tardif (2001), Gauthier (1998), Shulman (1986,1987), que tratam do assunto, ou até em outros estudiosos da temática. Saberes os mais diversos, *amalgamados*, como refere Borges (2004), necessários à prática que enriquece o ensino do/a professor/a e a aprendizagem do/a aluno/a. Estas discussões permeiam todos os achados e entendemos subsidiam os que ainda serão adiante analisados.

Outro fator interessante com relação ainda as respostas à questão aberta do questionário foi a de que três (n=3) professores/as que mesmo colocando as três dimensões identificadas separadamente, ao relacioná-las a ação/atividade concretizada em sala de aula, não distinguiram a que se referiam principalmente as relacionadas à dimensão *atitudinal* e *conceitual* embora sempre acertassem a *procedimental* pertinente à atividade e seus passos, mais ancorada em uma racionalidade técnica e mais presente até recentemente como fundamento epistemológico e metodológico maior na Educação Física, discussão antes assinalada e ancorada em Therrien (2012) e Darido e Ferreira (2015) no campo específico dessa ciência. Respostas que apresentamos a seguir por anexo na cor amarela.

<b>ANEXO A</b>	
P.9	<i>Atitudinal – formação da equipe/marcação zona</i> <i>Procedimental – orientação dos espaços da quadra e deslocamento</i> <i>Conceitual – verificar os erros e corrigi-los e identificar os acertos.</i>
<b>ANEXO B</b>	
P.11	- <i>Conceitual - História e filosofia do karatedô</i> - <i>Atitudinal - Kihon: Fundamentos do karatedô</i> - <i>Procedimental- Kata e shia kumite: aplicação e pratica.</i>
<b>ANEXO D</b>	
P.17	- <i>Conceitual -- explicações sobre história, sobre regras, etc.</i> - <i>Atitudinal – Montagem de atividades pelos próprios alunos dentro do que foi proposto</i> <i>Procedimental -- vivência específica do conteúdo, jogos específicos, fundamentos</i>

Entendemos que estes/as três(n=3) professores/as, se encontram entre os/as que (Tabela 7) não acertaram relacionar as dimensões com sua referência (n=5; 32%) e ou os que (Tabela 8) não conseguiram aplicar corretamente as dimensões as atividades de uma aula de voleibol ( n=7; 29%), questões objetivas postas no questionário.

Outro dado que chama atenção é que não houve uma só resposta a questão aberta posta no questionário e respondida pelos 20 professores (já que 4 deles não responderam) que evidenciasse (Tabela 10) a aplicação e ou utilização das três dimensões de conteúdo de forma *articulada*, ou como já vem sendo posta na BNCC, dimensões do conhecimento de ‘forma indissociável e simultânea’. Isso sem atentarmos para os demais elementos que nos instiga esta tese: utilização pelo/a professor/a de Educação Física Escolar das três dimensões de forma *articulada, crítica e situada*.

A complexidade entre a terminologia ou o seu significado relacionado ao SABER, conhecer, entender ou compreender, a primeira impressão nos parece a mesma coisa. Precisamos esclarecer cada verbete talvez, para levantar, se necessário, questões e apontar outras análises. Posição que tomaremos após nos determos sobre os achados nas entrevistas.

No roteiro da entrevista (APENDICE B) realizada com quatro (n=4) professores do Colégio pesquisado, todos do sexo masculino, escolhidos por critérios antes já assinalados a intensão foi a de aprofundar e evidenciar questão relacionados sobretudo com a *aplicação* das dimensões em sala de aula. Esse aprofundamento tem seu foco de análise na aplicação e ou utilização pelo professor entrevistado das

três dimensões nas três condições elencadas desde o texto introdutório desta tese, parte do objeto de sua investigação aplicação de forma *articulada, crítica e situada*. Trazemos um pouco do nosso entendimento com relação aos referidos elementos de aplicação *articulada, crítica e situada* que serviram de referência para análise das falas obtidas nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física Escolar do Colégio em questão e que aceitaram participar desta 2ª fase da pesquisa.

O elemento 'articulada' remete de certa forma a um meio, uma estratégia didática para se responder ou atender a uma concepção de formação integral posto na LDB/96, verbete inserido nos PCNs quando da proposta de utilização das três dimensões para o ensino-aprendizagem visando a formação do aluno cidadão e mais recentemente a palavra surge como 'indissociável e simultânea' das *dimensões do conhecimento* posta na BNCC (BRASIL, BNCC, 2017). Essa articulação e ou indissociabilidade das três *dimensões de conteúdo* ou das *dimensões do conhecimento* exige como constatamos no Documento Curricular de Referência-DCR do estado do Ceará (UNDIME, SEDUC, 2019), propostas diferentes de abordagens e graus de complexidade, para que venham a se tornar relevantes e significativas nas distintas etapas de escolarização. Não há entre elas nenhuma hierarquia tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho do professor no âmbito didático (daí sua simultaneidade), temática até já abordado em questão anteriormente. Sabemos que há predominância de uma dimensão sobre outra, mas estas precisam estar se possível, 'articuladas'. No nosso entendimento esta *articulação* também não acontece ao acaso, nela está inerente e inserida a 'crítica, a reflexão crítica por parte do/a professor/a.

A 'crítica', o outro elemento desta aplicação das dimensões está na nossa análise ancorada no conceito de flexibilidade do espanhol José Gimeno Sacristán (1999). Para esse autor toda atividade prática prevê uma organização particular do pensamento, uma orientação do conhecimento (NOBREGA - THERRIEN et al 2015), daí anteriormente termos trabalhado na seção 4.0 esta categoria (CONHECIMENTO; SABERES). Há também por parte de Sacristán (1999) o entendimento da complexidade dos processos reflexivos, bem como a importância da formação para o domínio dessa ferramenta no trabalho docente de ensino e aprendizagem. São em outras palavras graus de complexidade do conhecimento, no caso, necessários ao/a professor/a para formação nas diversas etapas de escolarização do/a aluno/a na Educação Física Escolar.

Para Sacristán (1999, p.116), existem três níveis de reflexibilidade; “no primeiro, o educador visualiza os elementos cognoscitivos presentes na sua ação e consegue distanciar-se da realidade de sua prática. Desse modo, começa a enxergar essa realidade, podendo então representá-la e entendê-la”. O primeiro nível de reflexividade, para Sacristán (1999), está, pois, intimamente atrelado à ação, e é originado, então, na experiência, seria o que se identifica como senso comum.

O segundo nível, o professor se assume como formador a partir de uma racionalidade de autores de referência e ancorado nesses pensamentos ou compreensões ancoras para reproduzir o conhecimento na sua prática. Na análise de Sacristán (1999, p.117) “a reflexão é alimentada, contaminada ou guiada pelo conhecimento científico”. Esse segundo nível de reflexibilidade contribui para uma racionalidade mais refinada, que se situa na dialética entre o conhecimento científico e o pessoal (NÓBREGA-THERRIEN et al, 2015). Dito de outra maneira, o professor faz a leitura e a apropriação do conhecimento formal, que se origina da transformação do senso comum em conhecimento científico (apoiado em autores de referência), integrando o processo de ação-reflexão, no caso, desenvolvido em sua prática pedagógica.

No terceiro nível se encontra a racionalidade crítica, pessoal, da práxis docente, que resulta de sua compreensão (do professor), que integra autores de referência, mas que produz sua própria prática (ou práxis). Para Sacristán (1999) implica a análise ética, social e política da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica que favoreça o/a professor/a no distanciamento de suas práticas rotineiras, para que este visualize para além do que está posto. Conforme Sacristán (1999, p.118) “ele (professor/a) começa a questionar seus discursos e práticas, refletindo se suas ações estão voltadas para os seus interesses ou para a criação de oportunidades de transformação social mais ampla”.

Os três níveis de reflexibilidade segundo a análise de Nóbrega- Therrien et al (2015, p.181) “pressupõem um processo de construção e de desenvolvimento dos agentes que realizam a educação. O primeiro nível, inserido no contexto do senso comum, enriquece o segundo, que passa a ser guiado racionalmente. No terceiro nível ocorre o pensamento esclarecido sobre o sujeito do conhecimento como parte constituinte do objeto, ou seja, quem pensa e vive a educação faz parte dela e precisa compreender que papel nela desempenha”.

Com relação ao elemento 'situado' na aplicação das dimensões a compreensão está na relação principalmente entre os sujeitos, no caso, professor/a e aluno/a nela inseridos professor/a e escola, conteúdo de aprendizagem, nível de ensino, local de ensino etc. A ação do/a professor/a é planejada, mas ela de fato só acontece na e em relação com os/as alunos/as, nas quadras poli esportiva. Ao ministrar, por exemplo, um conteúdo de ensino o/a professor/a tem em mente o/a aluno/a, sua idade, turma, necessidade, habilidade, aptidão, competência. Ele/a conduz a aula de forma 'situada' quando trabalha em conjunto (por exemplo, com a 3ª série do ensino Fundamental I) mas de forma diferenciada na relação com cada um, uma vez que situa o que ensina e a forma como o faz (embora planejado), adequando-o a quem se dirige (aluno/a), e notadamente, ancorado ao que acontece (*lócus*).

O mesmo conteúdo planejado para mesma serie do mesmo colégio, pode ser ministrado de forma diferenciada no mesmo dia por exemplo, do turno da manhã para o turno da tarde, embora o/a professor/a seja o/a mesmo/a. O professor/a na ou em sua relação com os/as alunos/as é que produz, origina, a aplicação 'situada'. Claro que os demais elementos há pouco relacionados (articulada e critica) contribuem nessa aplicação das dimensões de conteúdo de forma 'situada'.

Esclarecidos os encaminhamentos e referencias maiores dos ganchos para as análises dos achados nas quatro (n=4) entrevistas realizadas, passamos a informar sobre estas. Três delas aconteceram da forma programada, em local e data escolhida pelo professor convidado por nós, sendo todas gravadas. As outras duas, pela condição da propagação do coronavírus (COVID-19) no mundo, chegando ao Brasil e, notadamente, ao Ceará em meados do mês de março, muda o cenário completamente e com ele nossas vidas. Não foi somente decretado o COVID-19 como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde-OMS e conseqüentemente pelo Ministério da Saúde em Brasília e Secretaria da Saúde do Estado do Ceará e Município de Fortaleza, como em decorrência desse fenômeno mundial e nacional, foi decretado o isolamento social, e posteriormente um lockdown (bloqueio total) para não falar das medidas sanitárias, econômicas, de abastecimento, com total fechamento do comercio, bares, restaurantes, cinemas, teatros, bem como fronteiras aéreas, portuárias e terrestres.

Fazemos este registro não somente para assinalar como procedemos para realização das duas entrevistas que faltavam ser realizadas pós decreto da pandemia e de calamidade pública, mas sobretudo para marcar um momento único, singular,

jamais imaginado, a não ser como ficção cinematográfica, mas, no caso, bem real e que afetou e afeta toda população mundial trazendo consequências que nunca serão mensuráveis ou esquecidas nos afetando de todas as formas e como se vê na China (08.04.2020), apresentando um *outro* mundo a ser vivido. O mundo e nós jamais seremos os mesmos ao seu final.

Voltando o foco dessas considerações para a Educação esta ainda se mostra uma incógnita para nós uma vez que o ensino nas escolas sendo presencialmente suspensos, sofrem adaptações virtuais que a escola pública do nordeste não encontra suporte e ou estrutura de realização que se traduza em aprendizagem a distância, pelo menos com relação aos saberes disciplinares e curriculares. Este tempo de coronavírus, uma vez que ainda estamos passando por ele, introduziu mudanças na forma do ensinar que só muito posteriormente deverão ser foco de investigação sobre o aprender nos trazendo respostas para nossas questões. Fica aqui nesta linha do tempo de produção desta seção de análises desta tese, quando me encontro em meio a quarentena do COVID-19, um registro breve de vivência de produção deste estudo em um destes momentos de isolamento social angustiados, mas de certa forma, produtivo.

Com o isolamento social decretado, entramos em contato novamente com os/as dois professores/as (com os quais não havíamos realizado anteriormente a entrevista) e que preferiram em vez da utilização do vídeo por celular, que encaminhássemos o roteiro que eles mesmos gravavam suas respostas, comentários e vivências sobre os itens nele postos, nos encaminhando posteriormente via gravação por zap. Lembrando que por já terem participado na Semana Pedagógica do Colégio (15.01.2020) da apresentação do estudo e de terem respondido ao questionário a época aplicado, já se encontravam informados sobre a nossa pesquisa.

Neste meio tempo recebemos as respostas de um dos entrevistados e a solicitação de dispensa de outro de cumprir com esta tarefa uma vez que não se encontrava mais disponível para tal, já que assumiu muitas outras atividades. Ou seja, permaneceram assim quatro (n=4) dos 20 professores que responderam à pergunta aberta do questionário (1ª Fase) respostas foco de nossa seleção de professores para participação da 2ª Fase da pesquisa, a entrevista. Lembramos que se este fosse um dado estatístico de amostra, o que não é o caso, mesmo assim estaria identificada como significativa uma vez que indica 20% do total. Lembramos ainda que o foco da nossa abordagem sendo predominantemente qualitativo, onde esta escolha de

sujeitos foi intencional (a partir de respostas mais descritivas), consideramos os quatro (n=4) professores um grupo significativo nessa tese, frente ao aprofundamento que pretendemos desenvolver na análise das falas nesta 2ª Fase de coleta desta pesquisa que foi a realização da entrevista.

O roteiro de Entrevista foi basicamente composto por três itens ou questões relacionadas ao que denominamos de *conhecimento e aplicabilidade das dimensões de conteúdo*. O conhecimento aqui é condição inerente à aplicação e a forma como as dimensões são utilizadas, retornamos a ele (conhecimento ou saber) e este muitas vezes de forma consciente ou inconscientemente é redefinido ou entendido pelo professor quando assinala como aplica as referidas dimensões. Posteriormente o foco da análise da aplicação recai nos elementos *articulada, crítica e situada*.

No início do roteiro de cada entrevista a ser realizada colocamos um pequeno texto lembrando aos professores que

Após nosso encontro ocorrido na Semana Pedagógica em 15 de janeiro, no qual você respondeu aos Questionários sobre as dimensões de conteúdo, gostaríamos de obter contribuições mais pontuais e detalhadas sobre a utilização e aplicabilidade destas em suas disciplinas.

Nesse sentido: (E ai colocamos a seguir no roteiro as três questões que virão por ocasião de suas análises)

Assinalado na cor amarela a intensão da nossa conversa que vai se inserir e se complementar nas demais questões. Nos três primeiros entrevistados ficamos atentos para não tolher ou bloquear suas falas, permitindo que discorressem espontaneamente procurando não apresentar sinalizações até faciais de encerramento da reflexão do professor. De olho no roteiro as demais questões só surgiam se não tivessem sido contempladas na fala inicial. A última entrevista como antes assinalado foi realizada pelo envio do Roteiro ao professor e obtida suas respostas via gravação pelo zap do celular do entrevistado para o do entrevistador.

Como sempre embora em um grupo de quatro (n=4) encontramos professores mais abertos ao diálogo a conversa que flui sem muitas dificuldades e outros que aguardam por mais estímulos, outra pergunta e ou que se limitam a uma resposta mais curta e às vezes bem linear. Mas no cômputo geral as entrevistas contribuíram com resultados bem interessantes para nossas análises, bem como para oferecer evidências sobre nosso objeto de tese.

O registro das falas foi identificado pelo 'P' de professor 'E' de entrevistado e o numeral 1,2,3 e 4 adotado conforme sequência na realização da própria entrevista (PE1), sendo, portanto, a primeira delas.

Com relação a primeira pergunta - Dê exemplos de como as compreende e assim de como utiliza as três dimensões de conteúdo em suas aulas em sala ou na quadra poli esportiva - observamos que três dos quatro professores entrevistados trazem uma fala inicial que evidencia o entendimento das dimensões. Embora estes tentem explicitar seu entendimento ancorados em elementos que circulam o conhecimento das próprias dimensões mais aproximados da reflexão inerente ao senso comum as suas experiências, somente um deles (PE1) ampliou a compreensão das dimensões bem como de sua utilização. Foi o único professor a citar ancoras teóricas de compreensão das dimensões articulada aos pilares da educação como um todo trabalhada por, Jacques Delors<sup>50</sup> bem como a compreensão de aprendizagem de um conteúdo por Benjamin Bloom do que se ensina e ou se aprende remetendo a outras dimensões que ao ensinar se articulam com a própria Educação Física como a psicomotor, cognitiva e socio-afetiva, demonstrando leituras e compreensões que vão na linha do que se vem discutindo inicialmente, embora com os autores da reforma educacional espanhola e em sequência com Darido e Ferreira (2015) no campo específico da Educação Física. Considerações que podem ser visualizadas na longa fala do professor a seguir explicitada em sua íntegra por consideramos enriquecedora para nossas análises.

Eu penso que as dimensões de conteúdo, ela vem para contemplar o seu humano na sua totalidade, aquele que esta diante de um processo de aprendizagem e que esse processo de aprendizagem, ele não fragmenta o sujeito ele procura ver este sujeito na sua totalidade. Então quando eu olho para meu aluno, quando eu vejo esse aluno diante do que eu estou apresentando, enquanto conteúdo, enquanto prática, aquela especificidade daquilo que eu estou ensinando, eu não olho para o meu aluno especificamente neste aspecto cognitivo, eu não olho para ele na questão eminentemente motora naquilo que ele realiza, eu vislumbro outras coisas.

Na fala do professor (PE1) a partir desta reflexão ele vai tecendo a articulação da *compreensão* com as três dimensões quanto a sua aplicação em suas aulas. O que observamos na continuidade de sua reflexão

---

<sup>50</sup> Jacques Delors foi o coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO.

Eu vislumbro neste aluno uma questão, atitudinal de agregar valores em cima dessas aulas, e esses valores que é a dimensão atitudinal do conteúdo, que geralmente acontece em forma de contingência, é no contexto da aula, no próprio momento da aula, é uma discussão simples do tipo: “há esse bola foi dentro ou foi fora”. De repente o professor toma uma atitude precipitada ou quer logo resolver o problema, mais não foi fora a bola, e recomeça o jogo. “Há foi gol, ou não foi?”. Então esse tipo de coisa que acontece, não se pode deixar passar em branco, é um momento único, específico, que você vai agregar valores as suas aulas. Tem algo que precisa ser discutido com os alunos, sobre honestidade, empatia, comprometimento, dentre outros. Então seria a dimensão atitudinal da aula. Queria colocar isso para você como eu faço nas minhas aulas, e como eu compreendo isso.

A reflexão do professor PE1 segue com o foco agora na importância da ancora teórica que fundamenta a prática. Esta como já elencou em discussões anteriores no campo da Educação Física tem trilhado um caminho fortemente ancorado na racionalidade técnica e instrumental (DARIDO e FERREIRA, 2015), mas que o professor em sua fala articula a dimensão conceitual numa discussão atenta para que esta não se limite a *pratica pela pratica*. A boa teoria para ele é uma bússola, no caso para o ensinar com competência e desenvolver habilidades. A dimensão procedimental ela emerge nessa longa fala, mas nesta o professor PE1 articula a conceitual para evidenciar a importância da ação do fazer e do porque fazer.

Um outro aspecto que é importante, está na dimensão conceitual, a prática pela prática, ela não tem sentido, prática sem teoria ela é cega, é como se fosse um barco a deriva no mar, sem leme, sem bússola, então a prática ela precisa ter uma boa teoria que a sustente, e essa teoria também está na dimensão conceitual, ou seja, que dimensão conceitual? O aluno que está tendo uma determinada prática, claro que eu não vou parar uma aula inteira para esta falando disso, mais dentro de uma determinada prática eu estou conseguindo fazer com que ele compreenda porque que ele faz uma manchete, porque ele dá um toque no voleibol, porque ele dá um passe, no futsal, porque ele dá aquele chute daquela maneira, então ele precisa entender para que destes conteúdos, numa dimensão que está trabalhando biologia, fisiologia, o que é o exercício aeróbico, o que é o exercício anaeróbico, onde é que eles aparecem, porque eu tenho que ter esse condicionamento, dependendo daquela prática que eu opte, e também tem uma relevância para a saúde, e não entender que o exercício tal, melhora a capacidade aeróbica, que o exercício tal melhora minha recessão anaeróbica, não, então você tem que ir além disso. Então essa dimensão conceitual, ela é fundamental, importantíssima para que a prática ela realmente tenha uma sustentação, que garanta a sua efetividade.

Lembrar que a fala está em um discurso único em uma só resposta emitida pelo professor (PE1), mas aqui no texto colocada em falas separadas para melhor análise e discussão. Aqui quando ele segue da dimensão conceitual posta na fala acima para sua relação com a procedimental ele vai focar no verbete *aprendizagem*. A referência vai se fundamentar na taxonomia do Bloom bem como nos quatro pilares

da Educação de Jacques Delors e colaboradores<sup>51</sup> que se direciona no caso aos fundamentos da educação que são:

“aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Estas quatro vias do saber, na verdade, constituem apenas uma, dado que existem pontos de interligação entre elas., eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação (RELATORIO da UNESCO, 2012).

A proposta de Educação para o Século XXI traz estas quatro vias do saber, que na verdade, se constituem apenas em uma, uma vez que possuem pontos ou redes de interligação entre elas. Se observarmos os quatro pilares vão na linha da proposta surgida nos PCNs e estes advêm da reforma educacional espanhola de 1999. Aprender a conhecer - *dimensão conceitual*; aprender a fazer- *procedimental*- aprender a viver juntos e aprender a ser – *dimensão atitudinal*. Nesse sentido remetem, portanto, a uma educação para vida, educação integral, que trazemos em nossas discussões e que entendemos que concretamente, no caso da Educação Física Escolar em estratégias didáticas e metodologias de aplicação podem ser desenvolvidas para a obtenção destes resultados. Ou seja, as referências teóricas epistemológicas do PE1 se mostram devidamente fundamentadas e visualizadas na sua fala crítica e articulada.

Se atentarmos para taxonomia de Bloom<sup>52</sup>, outro autor referenciado na fala do professor (PE1), esta classificação surgiu ainda em 1956 e se relacionava aos objetivos da Educação. Esta classificação dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios como refere à fala do próprio professor; “no domínio cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores;- o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor”. No caso, para nós, torna-se um pouco diferente das dimensões e dos pilares da educação de Jacques Delors uma vez que estes domínios apresentam vários níveis de aprendizado evidenciando uma

---

<sup>51</sup> Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - editado sob a forma do livro: "*Educação: Um Tesouro a Descobrir*" de 1999 e reeditado pela Editora Cortez (tendo parte da 7ª edição, de 2012, servindo como base para uma das modificações deste tema). Jacques Delors foi presidente da Comissão. Wikipedia. Acesso em 15.04.2020.

<sup>52</sup> Benjamin Bloom era um psicólogo educacional americano nascido em fevereiro de 1913 e falecido em setembro de 1999. Ele foi uma das figuras mais importantes do século XX no campo da psicologia educacional, especialmente graças as suas contribuições na taxonomia dos objetivos educacionais, também popularizada como *taxonomia de Bloom*. Wikipedia. Acesso em 15.04.2020.

hierarquia, uma vez que cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. Assim, não há uma articulação e sim uma exigência de complementação de atividades e ou tarefas de aprendizagem de um nível para se passar para o seguinte. Lembrando que esta proposta é de meados da década de 1950 e que não ocorreu de fato um acompanhamento e implementação de todos estes níveis por parte destes teóricos envolvidos em sua proposta. Mas na Educação eles se tornaram referência na Escola quando se trata de elencar objetivos, por exemplo de uma aula e ou trabalho didático ou acadêmico. A fala a seguir de PE1 nos apresenta esta taxionomia de Bloom na relação com as *dimensões de conteúdo*, o que entendemos que isso acontece em parte, uma vez como já assinalado há elementos, mas não há articulação e exige hierarquização para aplicação, para a aprendizagem.

E por fim, a questão do procedimental, o que é o fazer, não é? Então esse fazer ele remete a ideia de aprendizagem, como é que através de uma mudança interna eu consigo desenvolver uma habilidade para realizar uma tarefa motora, como é que eu sustento isso em outros conteúdos que não tem as especificidades na educação física, como é que isso tudo surge na verdade. Para a educação física isso surge a partir dos pilares que o Jacques Delors trouxe, no aprender a fazer, no aprender a conhecer, no aprender a ser, ou seja aprender a viver e a conviver junto. Essa ideia ela chega na educação física, como nas dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal do conteúdo. Então utilizar nas minhas aulas e na minha prática, é exatamente dessa forma, e é bom falar disso também porque quando você pensa na taxonomia do Bloom, ou na ideia do Bloom sobre aprendizagens, sobre os ensinamentos dos conteúdos, o Bloom é muito categórico em dizer: “olha nos temos um elemento especificamente psicomotor, nos temos um elemento também que remete a questão cognitiva, nós temos também a dimensão que ele chamou de socio-afetiva”. SE você pensar, esse pensamento do Benjamin Bloom, também sustenta a ideia das dimensões de conteúdo para a própria educação física, veja como isso é interessante, então quer dizer que não é só chegar na educação física, a educação física não vem do nada não, tem uma ideia fundamentada no Benjamin Bloom no que se refere a aprendizagem de um determinado conteúdo, daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, mais também tem uma sustentação no Jacques Delors, nestes pilares da educação, a partir da organização das Nações Unidas, da UNICEF, e pensando na educação como um todo. E, chegando na própria educação física, na prática do professor.

Observamos ainda nessa fala de PE1 quando coloca *por fim a dimensão procedimental* e a articula a aprendizagem, entendemos que a compreensão do professor (PE1) é a de que as demais dimensões (conceitual e a atitudinal), são também ensinadas e aprendidas e, portanto, articuladas. O professor em questão ao ancorar seu pensamento a autores de referência já analisados para apoiar seu entendimento para aplicação das dimensões se encontra para nós na análise de Sacristán (1999), até então, em um segundo nível de reflexividade

Uma outra fala relacionada novamente a compreensão das dimensões vem do segundo professor entrevistado (PE2) e refere

Compreendo de uma forma bem simples. A parte conceitual, que seria a história, conceitos, regras, conteúdos mais teóricos. A parte procedimental que é a parte mais prática, atividades práticas, onde vai colocar essa teoria, só que na parte pratica é no fazer, e a parte atitudinal que seria os valores morais, o que ele fica da aula, o que ele aprendeu, a questão do respeito. São valores interdisciplinares da formação humana, a questão do respeito, a questão do trabalho em equipe, da valorização de conhecimentos. Então são mais as atitudes dos alunos (PE2).

Como podemos visualizar na fala deste professor (PE2) há uma relação direta dessa compreensão às próprias dimensões. Mesmo estando articuladas, não se mostram críticas no sentido de maior fundamentação epistemológica e nem de inserção de relação com seu público ou escola e ou serie. O referido professor ao falar como aplica ou utiliza estas dimensões refere

Como eu utilizo? Eu gosto muito de contextualizar, falar um pouco da história, das regras, depois fazer atividades em que trabalho aquele conteúdo, atividades práticas, e no final fazer uma avaliação, uma roda de conversa, uma seria essa, fazer uma roda de conversa, em que a gente coloca por alunos se auto-avaliar, qual o conhecimento que ele aprendeu naquela aula. Algo que pode se levar além do conteúdo prático, do conteúdo da aula em si, algo relacionado a vida, a vida deles, seria mais ou menos isso (PE2).

Há de fato uma aplicação, no caso, situada e articulada em termos de contexto da aula e na prática da avaliação seja pelo professor seja ela pelo aluno. Inclusive faz parte dos estudos e propostas de Cesar Coll (1998) e Zabala (1999), bem como de Ferreira et al (2019) a inclusão sempre da avaliação no final de cada aula ou unidade didática de utilização das dimensões de conteúdo. Na BNCC, ela (avalição) torna-se uma parte da ação e da aplicação das dimensões do conhecimento, bem como de competências exigidas em termos de aprendizagem pelo/a aluno/a (SEDUC, UNDIME, 2017). Em termos de reflexão desenvolvida pelo professor (PE2) sobre as dimensões e aplicação, se utilizarmos o entendimento de Sacristán (1999), esta seria de primeiro nível. Demonstra uma compreensão ampliada, mas teoricamente não estabelece uma fundamentação teórica, ainda foca o nível da experiência embora apresente um pouco mais elaborada as estratégias didáticas utilizadas. Portanto o professor (PE2) podemos dizer que aplica as dimensões articuladas e situadas, mas não fundamentadas teoricamente.

O terceiro professor a ser entrevistado (PE3), teve uma fala bem abstrata, mas deixando claro que nem sempre as dimensões estão presentes em suas aulas de Educação Física Escolar. Entende-se que o professor possa ter separado suas reflexões para as aulas realizadas em classe das aulas realizadas na quadra poliesportiva, uma vez que ele conhece as três dimensões, mas não tem a devida compreensão (SHULMAN, 1986) que elas estão sempre presentes, embora uma delas de forma mais predominante que outra dependendo da atividade didática estabelecida como componente de ensino-aprendizagem. Os estudos de Coll e Zabala, bem como de Darido e Ferreira trazendo estratégias diversas de sua utilização nas diversas modalidades da Educação Física Escolar e nem outros estudos ou estudiosos, parecem não ter chegado ao conhecimento do referido professor. É o que indica sua fala

As dimensões de conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal são utilizadas em algumas de nossas aulas, conceitual geralmente na primeira aula sobre um determinado conteúdo onde damos a explanação geral sobre o tema, mudanças ao longo dos anos o procedimental na execução dos movimentos, fundamentos e atitudinal quando ao longo das atividades propostas explicamos sobre valores, respeito com os colegas, atitudes cooperativas e etc (PE3).

A divisão em sequência permanece bem como a presença das dimensões nem sempre se encontram presentes. A pergunta que se faz a este professor (PE3) é quando ele *faz esta explanação, executa os procedimentos e nessa execução explora os valores*, ele não está de certa forma em maior ou menor intensidade utilizando as dimensões em suas aulas? O que se observa na fala do professor (PE3) é que existe de sua parte o conhecer, no entanto, a compreensão da necessidade de articulação e ou indissociabilidade do conhecimento, como prevê a BNCC (BRASIL, BNCC, 2017), não acontece, bem como sua 'reflexão' é parcialmente limitada inserida no sendo comum. Sobre o elemento 'situada' nos parece que na sala de aula acontece com um tipo de encaminhamento de ensino aprendizagem, e na quadra ele (encaminhamento) é outro. Por este fato não estar presente na fala com clareza, não podemos dizer que ela também existe a aplicação 'situada' das dimensões.

O nosso quarto professor (PE4) apresenta uma fala com uma reflexão também bem limitada onde o conhecimento se refere ao entendimento da Educação Física antes ou antigamente e depois, a partir de um certo tempo identificado por ele (PE4) pelo surgimento dos PCNs. Embora o professor traga o conhecimento das

dimensões e da existência dos PCNs em sua fala este se ancora no eixo do *planejamento*. Para ele planejar é a exigência maior, porque nele vamos encontrar as três dimensões do conhecimento. O que não é de certa forma uma posição totalmente incorreta, mas, nele ela se limita. Vejamos alguns trechos de sua fala

Eu creio que quando vamos ministrar nossas aulas, de educação física, antigamente existia aquela visão de que a educação era jogar bola, correr, e de uns tempos para cá, principalmente após, os PCN's, houve uma necessidade maior de se planejar essa aula, e a partir do momento que a gente planeja essa aula, a gente vai encontrar justamente essas dimensões do conteúdo, que é o procedimental, conceitual e atitudinal, A partir daí, a gente vai fazendo com que nossa aula se torne um pouco mais atrativa, baseando, por exemplo: em uma brincadeira, não simplesmente uma brincadeira por si, mais saber a origem daquela brincadeira, saber onde foi criada, saber o que aquela brincadeira vai te trazer de objetivo, de conteúdo, onde aquela brincadeira foi inserida, se é uma brincadeira popular, se é indígena, ou seja, utilizando desse planejamento antecipado, a gente pode preparar uma aula mais interessante para o aluno. (PE4)

O professor (PE4) se ancora na experiência, nem demonstra a aplicação nem articulada, nem crítica e nem situada, da aplicação das dimensões, nesta sua fala. O componente conhecer surge ou se apresenta em um nível de apreensão muito limitado, dissociado de sua compreensão por parte desse professor dificultando sua aplicação e importância dessa para uma aprendizagem exitosa relacionada a formação integral.

Já com relação a segunda questão explicitada no roteiro da Entrevista que assinalava - *Para você que estratégias didáticas melhor contemplam o uso das três dimensões de conteúdo?* - Lembramos inicialmente professores que de certa forma já contemplavam esta resposta inserida na primeira pergunta como foi o caso explicito do professor (PE2), que quando nos fala da avaliação ou auto avaliação do aluno realizada no término de sua aula utilizando a estratégia da 'roda de conversa', onde cada aluno fala sobre o que aprendeu e que para ele esse conhecimento adquirido pode ser algo relacionado à aprendizagem para a vida. Também o referido professor (PE2) complementa esta sua resposta ao referir que:

Eu acredito que todas as abordagens da educação física ou estratégias didáticas, podem contemplar as dimensões dos conteúdos, desde que o professor elabore a aula pensando nisso. Eu gosto de utilizar a abordagem dos PCN'S com estratégia didática, uma aula lúdica, em que ele vivencie aquela modalidade. Não me atento a tecnicidade, então seria onde eu explicaria a modalidade de conteúdo, trazendo um pouco da história, relacionaria com a vivência corporal, depois já iria para a parte prática de uma forma lúdica, divertida, sem se preocupar em ensinar aquela modalidade ou atividade mais que o aluno vivencie, tente conhecer todos o conteúdo e mais uma vez fazer a avaliação. Gosto muito de fazer a avaliação em jogos, em brincadeiras, em que ele perceba qual a importância de certas regras pro jogo mais também em roda de conversa. Então eu utilizaria isso. (PE2)

Observamos na fala uma sequência de atividades ou momentos didáticos que como refere o professor ancorado nos PCNs, mas não aponta outras informações e que finalmente levam a avaliação com a 'roda de conversa' uma estratégia por ele já antes identificada e que de certa forma leve a aprendizagem para além. Entendimento importante uma vez que mesmo atentando para sequência do passo a passo, a intensão ultrapassa a dimensão procedimental.

Voltando ainda a posição do professor (PE2) de formação para vida, ponderamos que se na Educação a aprendizagem precisa formar o aluno cidadão, como refere Paulo Freire (1989), esta tem que ir além, ensinando para vida no mundo. Premissa posta já na LDB/96, inserida de forma sugestiva nos PCNs e agora recentemente na BNCC. No caso, uma boa estratégia que além da avaliação feita pelo professor (PE2), rever também valores, conceitos e aprendizagens disciplinares. Articula, situa e de certa forma atinge níveis de reflexão mais ampliados de experienciais, embora não fundamentados teoricamente, pelo menos registrados na sua fala.

Já o professor (PE1) com relação à questão 2 do roteiro da Entrevista acima já assinalada traz uma longa fala onde a estratégia está na 'problematização', que de certa forma se articula com o método utilizado pelo professor em aula (global ou parcial), e que esta estratégia pode ser tanto utilizada pelo professor quanto pelo aluno quando a este ou a estes se determina a realização de uma atividade competitiva. A fala vai bem além dessa análise e traz exemplos de aplicação das dimensões na sala de aula. Vários trechos desta fala vão possibilitar outras interessantes análises. Vejamos trechos desta fala:

As estratégias didáticas no meu entendimento que melhor contempla o uso das três dimensões, é uma estratégia onde você problematize. Veja que interessante, se uma aula ela utiliza apenas o método demonstração, digamos assim que eu tenha o total controle da atividade, por palmas, por apitos, me parece algo ligado ao que é só procedimental, então não tem uma relevância, não tem um sentido., Eu diria que a melhor estratégia de problematização, claro que dentro do contexto da aula você usa o método parcial, ou método global,[...]

mais as estratégias que eu utilizo, é a contingência, que dentro do contexto da aula aparece algumas necessidades, e elas não podem ser descartadas, deixadas de lado, elas não podem ser ignoradas (PE1)

Nesse sentido é visível a utilização das dimensões ancorada a estratégias que precisam estar 'situadas'. Em relação ao aluno, ao que também acontece no momento *e que não se deve ignorar* (como refere o professor PE1), demandando um *espaço de reserva* como estratégia, para utilização do imprevisível preparado para o agir também na incerteza, se necessário. Continuando sua fala o professor traz um exemplo de estratégia relacionada a problematização com uma fundamentação em Piaget, que desafiam os alunos a criar, no caso, equipes e estratégias, e no movimento identifica as dimensões que vão surgindo na 'articulação' da própria *ação-reflexão*, do professor ao planejar, coordenar, articular e situar, e do aluno no jogo ao enfrentar o desafio, criar suas estratégias e aprender para além do ensino das regras.

*Vamos lá, um exemplo específico: digamos que em uma aula de educação física escolar eu vou fazer um jogo de bandeira, eu penso a dimensão atitudinal, Quando Eu digo para os alunos que eles vão montar a estratégia, eles vão se preparar para realizar a atividade, eu estou fazendo o que Piaget falava do jogo, "criar uma possibilidade onde os alunos já sejam capazes de formar suas próprias equipes, que o professor não seja esse interventor",*

*Mas retomando o raciocínio, eu estou em um jogo de bandeira, eles se reúnem, Eles têm um objetivo, pegar a bandeira da equipe adversária e trazer para o seu lado, sem ser tocado pelos outros, se ele for tocado, obviamente ele vai ter que ser salvo pelo outro, pelo companheiro, isso tem uma dimensão [...] atitudinal, em relação a dimensão de conteúdo, ele estabelece uma formação socio-cultural desenvolve, para que ele tenha autonomia*

A teoria de Piaget<sup>53</sup> na Educação fundamenta um caminho para 'o como' estimular a aprendizagem buscando despertar o interesse no aluno. Contribui inclusive com estudo de casos para que o professor possa trabalhar com diversos

---

<sup>53</sup>Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica<sup>[nota 1]</sup> e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Nesse sentido na Educação se volta para o como estimular a aprendizagem humana. Wikipedia -[www.diversa.org.br/aprendizagem/interesses](http://www.diversa.org.br/aprendizagem/interesses). Acesso em 20.04.2020.

conteúdos de forma prazerosa no intuito de educar para incluir. Percebemos que o professor PE1 busca a aprendizagem do/a aluno/a nessa direção.

Nesse sentido é visível a presença da reflexão de segundo nível nesse professor(PE1) inserida na sua prática na qual se visualiza a compreensão de uma formação cidadã, integral e como refere Freire (1989) que desenvolva a *autonomia* dos sujeitos. Em sua fala podemos perceber que o pensamento do referido professor (PE1) vai além da experiência, do sendo comum, fato que se observa no planejamento problematizador das estratégias para ministrar sua aula, no caso, *o jogo de bandeiras* com fundamento na aprendizagem humana desenvolvida por Piaget e podemos assinalar na formação para a vida no mundo defendida por Freire. As falas a seguir assim o demonstram

e isso é importante (desenvolver a autonomia), porque não está só no fazer, claro que o fazer em atingir o objetivo ele aluno tem que correr em velocidade, ele vai ter que trocar de direção, em nível agilidade, ele sabe exatamente o que vai fazer. Mais para esse fazer, está aqui uma outra dimensão a de nível conceitual. não são coisas separadas no final da aula, você pode discutir isso.

O professor vai além expondo como pode avaliar essa atividade que é o jogo de bandeira colocando no final da aula alguns objetivos desta avaliação em sua fala que nós os localizamos no momento da avaliação final na dimensão conceitual e atitudinal. Observamos numa atitude de utilização da reflexividade de segundo nível, e a presença de dimensões articuladas e situadas. Senão vejamos

[...]Primeiro eu posso perguntar pro aluno o que foi fácil e o que foi difícil e aquilo que aconteceu durante a aula que não foi percebido pelo professor, mais que criou um clima diferente entre eles. Então o que foi bom, o que foi ruim, o que pode melhorar, isso é um ponto interessante, o que vocês fizeram como estratégia? Vocês sabem o que é estratégia? É hora de você também colocar para eles, que quando eles correram em velocidade, porque eles sentiram a pulsação a frequência cardíaca mais elevada. é um exercício onde ele acelera, é uma atividade eminentemente anaeróbica ou seja, eu não utilizo o oxigênio, entre aspas, eu uso só o açúcar que eu tenho, então a disposição em forma de ATP para fazer este tipo de exercício, então eles têm que começar a compreender isso também.

Só que eles compreendem isso não numa aula isolada trancado dentro de uma sala de aula, ou parar uma aula de 40 minutos de educação física escolar para falar sobre isso, não. Esse conhecimento teórico, esse nível conceitual tem que ser [pode ser] desenvolvido e aprendido no contexto da aula prática. Então veja, a estratégia é sempre essa, onde através de uma prática, contextualizada, consistente, eles possam compreender aquilo que eles realizaram em nível conceitual, [...] escolho o melhor momento para que eu possa situá-los e as perguntas viram, e a partir disso, como eu agrego também valores.

Há também por parte desse professor (PE1) uma das falas mais analisada diante do extenso material produzido durante sua entrevista, sem contar a própria disposição do referido docente para contribuir para com a pesquisa uma reflexão sobre as diferentes formas de ministrar seus conteúdos em diferentes espaços, para ele mais adequado a outras possibilidades do ensinar e aprender a Educação Física Escolar. Ele identifica que as estratégias que aqui chama também de ‘possibilidades’ são (ou devem ser) diferenciadas quando o ensino ocorre na sala de aula ou especificamente na aula/treino.

Na escola privada na qual realizamos a pesquisa e acreditamos em várias escolas pelo Brasil, o Profissional de Educação Física ele tem a possibilidade dependendo da sua formação (graduação), abranger dois papéis ou funções no mercado de trabalho nas instituições de ensino privado: Primeira função seria sua atuação docente como Professor de Educação Física Escolar, o mesmo sendo protagonista na sua formação acadêmica em Licenciatura em Educação Física, que nas instituições de ensino superior, seria uma abrangência curricular mais voltada para formação do Professor da disciplina de educação física escolar, projetando o entendimento dos grandes filósofos da educação e da educação física, suas contribuições na área da docência, estudando o desenvolvimento humano, as pedagogias, métodos de ensino e suas aplicabilidades em uma práxis pedagógica eficiente e proativa no ensinar de excelência, proporcionando uma didática eficaz no processo ensino aprendizagem.

A segunda função também entendemos de grande importância é o Profissional de Educação Física que tem a função pedagógica de técnico de equipes escolares, tendo a possibilidade de uma formação no Curso de Bacharelado em Educação Física, na qual os currículos das universidades priorizam mais o desenvolvimento na estruturação de treinamento dos atletas e equipes, objetivando a formação de um aluno/atleta nos níveis técnicos, táticos, físicos e psicológicos. Acreditamos e entendemos a importância dos dois papéis ou funções pedagógicas, uma vez que atuamos nessas duas vertentes de mercado de trabalho. Nesse sentido os acreditamos que profissionais que trabalham especificamente com a Educação Física Escolar tenham tido mais facilidade em responder os questionamentos feitos na pesquisa dessa tese. Entendendo, no entanto que, os dois são atores no processo ensino aprendizagem, e nesse sentido podem e devem contemplar as dimensões de

conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na educação Física escolar e no ensino dos esportes na escola.

Ou seja, temos também que ter em mente o fato de que o entrevistado, quando perguntado, ele responde através da sua realidade, as realidades acima mencionadas, quando a aula se traduz no próprio treino, na ação do ensino e da vivência do jogo jogado fica evidente a predominância da aplicação da dimensão procedimental, mas mesmo assim acontecendo a fala do professor (PE1) que utiliza a problematização como eixo para criar suas estratégias didáticas, segundo ele para o ensino-aprendizagem de seus alunos, estas devem se adequar, se situar. Senão vejamos o que ele fala nesse longo trecho onde o pensamento lhe traz de volta a quadra poli esportiva com seus/as alunos/as:

Mas se fosse uma aula de esporte com treino? Obviamente, é claro que vamos ter outras possibilidades, o aluno vai estar desenvolvendo em nível procedimental, aprendendo a dar passe, a chutar no futsal aprendendo regras, então, tem coisas que ele aprende em duas dimensões, sobre o contexto prático, pragmático, procedimental que é o fazer, realizar. (PE1)

Obviamente que em cada modalidade esportiva, eu tenho a habilidade motora diferenciada para ser realizada. Então ele vai desenvolvendo e aprendendo aquelas habilidades, vai aprendendo aqueles fundamentos, isso é bem pragmático, isso é bem procedimental. Por outro lado, ele tem que saber, conhecer as regras daqueles esportes, como é que surge, como chega neste ponto, porque as regras mudam, o que faz com que estas regras mudem, entra um (...)nível político nisso, (PE1)

já entra em uma questão atitudinal daquela prática esportiva, ter o respeito ao adversário, se colocar no lugar do outro, você não pode olhar para o oponente como se fosse um inimigo a ser destruído, atacado, você está jogado com o outro, não contra o outro, e que de fato dentro de um esporte eu vou ter dois lados, que um deve perder, que outro vai vencer. Então são coisas que você consegue agregar também valores a essas aulas, principalmente quando dentro do contexto da aula acontece algum fenômeno. Onde você agrega mais isso. É, quando se pensa em estratégia, é uma estratégia de problematização, são desafios. (PE1).

No último trecho da fala do professor a dimensão atitudinal encontra terreno fértil também para ser aplicada na ação do jogo jogado. Observamos como o professor por esta via consegue agregar valores e ensinar para além do esporte sem abrir mão de seu treino, do ensino do jogo jogado.

No final da resposta a segunda questão do roteiro de entrevista o professor (PE1) consegue fechar seu pensamento trazendo uma reflexão mais ampla no cenário da Educação mesmo ainda falando sobre estratégias utilizadas, que de certa maneira

questiona sobre qual a formação que buscamos e ou queremos para nossos/as alunos/as. E explica

A estratégia também é fundamentada no repertório corporal daquele grupo, o professor não pode impor técnicas e movimentos corporais estranhos, o professor não pode impor linguagem estranha as aulas. É preciso pensar no ser humano, naquele aluno que esta do outro lado, sempre de maneira integral, dentro de uma totalidade, eu não posso pensar neste ser humano de forma fragmentada. Se eu pensar assim minha aula vai ficar empobrecida, porque vai ser o fazer pelo fazer, isso é uma prática totalmente behaviorista, é uma pratica que o behaviorismo chega a educação física através do tecnicismo, mecanicismo e não tem sentido porque eu vou aprender só a técnica, os meios e nada mais. A prioridade vai estar só ali. Eu não vou saber onde eu vou chegar com aquilo e nem compreender porque eu estou fazendo isso e para que esta sendo realizado.

Quando o professor (PE1) atenta para o behaviorismo<sup>54</sup> está tratando do comportamento, sua precisão e controle. Daí a relação que estabelece com o exemplo que insere em sua fala sobre sua aula uma vez que para ele o behaviorismo chega a Educação Física se ancorando em uma racionalidade técnica, já analisada anteriormente por nós. Discutida também por Darido e Ferreira (2015), nas abordagens pedagógicas da Educação Física. Lembrando que o behaviorismo é o conjunto de abordagens, nascidas nos séculos XIX e XX, que propõe o comportamento publicamente observável como objeto de estudo da psicologia. Permaneceu sendo utilizado ou referendado por muitos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na Escola.

Em sínteses a formação do/a aluno/a para este professor passa pela integralidade, e ele ao atingir o terceiro nível de reflexividade ancorados aqui no entendimento de Sacristán (1999), demonstra uma consciência mais refinada do pensamento. E ao aplicar as três dimensões ele o faz utilizando os três elementos de interesse desta tese, aplica as três dimensões de forma *articulada, critica e situada*.

Retornando ainda as análises das respostas a segunda questão da entrevista - *Para você que estratégias didáticas melhor contemplam o uso das três dimensões de conteúdo?* no caso, agora nos remetendo a fala do professor (PE3) e PE4. Para o primeiro professor relacionado (PE3) sua resposta foi curta e de certa

---

<sup>54</sup> O behaviorismo (do inglês *behavior* = comportamento) é o conjunto de abordagens, nascidas nos séculos XIX e XX, que propõe o comportamento publicamente observável como objeto de estudo da psicologia. Alguns consideram John B. Watson (1878-1958) o fundador do Behaviorismo Metodológico por conta de seu manifesto, de 1913, no qual afirma: "A psicologia, como um behaviorista a vê, é um ramo puramente objetivo da Ciência Natural. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento. Wikipedia. Acesso em 20.04.2020.

forma limitada, não oferecendo contribuições para maiores análises sobre as estratégias de aplicação das dimensões pelo docente. Sua fala apenas indica que

Os jogos esportivos acho que é o que consegue abranger melhor as 3 dimensões. (PE3)

Se os jogos esportivos são suas estratégias didáticas para implantação das três dimensões ancorada nos três elementos (articulada, crítica e situada), de imediato se constata que não há subsídios ou mais informações em sua fala que indiquem como isso acontece e como ele as aplica nessa articulação (junção das três), constatamos que os elementos *críticos*, se encontram a nível do senso comum e os *situados*, simplesmente não existem.

Com relação a resposta do professor (PE4), a estratégia didática de aplicação fica restrita e ou dependente de um 'planejamento' que para o referido professor e, com o qual concordamos, responde a necessidade de cada turma o que para nós se relacionaria com a necessidade do/a aluno/a, denotando a aplicação da dimensões de forma 'situada'. Vejamos sua fala a seguir:

Partindo do princípio que eu tenho o planejamento, vai ter que ser feito de acordo com a minha turma, vai ter que ser feito de acordo com o objetivo e o conteúdo, dependendo de turma para turma, o mesmo conteúdo pode variar, vai depender justamente de como eu vou fazer, de que forma didática eu vou abordar este conteúdo. Existem turmas que podemos abordar de uma forma, e dependendo da turma a gente aborda de outra forma. Então a didática vai mudar, o procedimento de como vou fazer essa abordagem, como estratégia ele muda de turma para turma.

O objetivo juntamente com o conteúdo muda para o referido professor (PE4) de turma para turma. E nessa mudança se insere o planejamento que indica as estratégias didáticas de ministrar e ou aplicar as dimensões. Podemos visualizar claramente uma aplicação 'situada', mas uma reflexão pouco significativa com relação aos demais elementos, bem como a inexistência de fundamentações teóricas relacionadas a educação, a dimensões e a própria Educação Física.

A terceira questão do roteiro de entrevista se remete ao seguinte: *Quais são para você os resultados de aplicação destas dimensões nos conteúdos de aprendizagens? Que contribuições elas trazem para formação do/a aluno/a?* A intenção inicialmente era abordar de forma direta como as dimensões ajudam o professor a ensinar e o aluno a aprender os conteúdos necessários a cada série de escolarização, por exemplo, do ensino Fundamental. Em seguida acrescentamos uma

outra pergunta já realizada no primeiro instrumento aplicado (o Questionários- 1ª fase) ao grupo maior de professores (n=24), no caso, procurando obter respostas mais significativas que colaborassem para se tentar evidenciar as contribuições da utilização das dimensões para um ensino-aprendizagem exitoso, ou seja que dê conta de uma formação integral e cidadã dos alunos, na perspectiva que os fundamentos de Cesar Cool e Zabala explicitam nessa tese, e de que a Educação Física de certa forma têm fomentando em publicações para ajudar epistemologicamente e claro metodologicamente os profissionais desse campo da ciência, para o exercício da docência, muito deles assinalados na base teórica desta tese. Não negando aqui que existem outros fundamentos de estudiosos do campo da Educação, Educação Física, Psicologia etc., para a temática que abordamos nessa tese, apenas fizemos uma escolha teórica.

Com relação às respostas obtidas, embora as questões se relacionem a obtenção dos *resultados e contribuições*, estas de certa forma trazem respostas complementarias e mais uma vez o professor (PE1) traz uma longa fala, com uma reflexão mais abrangente, seguido do professor PE2, enquanto o professor PE4 e principalmente o professor PE3, contribuem de forma mais moderada com suas respostas. Voltaremos a estas falas.

O professor PE2 quanto a primeira questão relaciona diretamente os '*resultados*' obtidos com aplicação das dimensões inicialmente com a organização da aula, em seguida acrescenta que a disciplina de Educação Física Escolar, diferente, por exemplo, da matemática ou de outras disciplinas é aquela que mais possibilita esta aplicação, inclusive da dimensão atitudinal que insere os valores que contribui para a formação integral do aluno. Dai os *resultados* dessa aplicação para ele (PE2) são *validos e importantes* senão vejamos

Os resultados da aplicação destes conteúdos, deixa a aula bem mais organizada, [...]. Então os resultados para mim, seriam válidos e importantes, é que o aluno ele percebe que toda prática, toda atividade, tem uma história, tem um conceito por trás, tem uma vivência e tem valores. Valores para o dia-a-dia, para a formação integral. Que a [...] , dimensão atitudinal, nas outras disciplinas a gente não vê, como por exemplo a matemática, trabalhar o respeito, as regras, a disciplina, trabalho em equipe, dá para fazer, mais devido a importância que eles dão a parte teórica, que seria conceitual para gente da educação física, acaba ficando de lado essa parte, e acaba ficando apenas a família trabalhar essa parte atitudinal. Na educação física não, a gente sempre vai trabalhar isso. (PE2)

A resposta quanto à *'contribuições'* são, no caso, voltadas a formação integral do aluno, embora o professor em questão (PE2) demonstre não compreender com fundamentos epistemológicos esta questão da formação integral. Nos parece que para ele se reduz a aplicação das dimensões, que são facilitadas pela própria disciplina a Educação Física Escolar. É o que refere à fala do professor

E a segunda parte, eu já estou falando nas contribuições de formação ao aluno. Pra mim, o mais importante é isso, contribuição na formação do aluno que a gente em todas as aulas trabalha esta questão do respeito as regras, saber perder, saber vencer, trabalho em equipe. Praticamente todas as atividades da educação física tem isso, a cooperação, então, ele lida com o lado mais real, que quando o aluno está jogando, está sendo verdadeiro, está sendo o que ele é, então ele trabalha muito essa parte da formação integral. Eu acho que é a disciplina que mais trabalha esse lado, do conhecimento. (PE2)

Os professores PE3 e PE4, possuem falas voltadas, o primeiro, para responder sobre as *'contribuições'* e o segundo foca mais sobre os *'resultados'* da utilização da aplicação das dimensões. Com relação ao primeiro PE3 as *contribuições* das dimensões *são de importância valia* e se ancora na utilização da dimensão atitudinal, para fazer esta afirmação.

Acho que a aplicação das dimensões é de importante valia para formação do aluno como um todo, ensina valores como respeito, saber perder e vencer, determinação entre outras coisas.

Com relação ao segundo professor PE4 que foca mais nos *'resultados'* da aplicação das dimensões, mais uma vez ele se reporta a avaliação do conteúdo da aula ministrada, para observar objetivos alcançados e nesta a importância do planejamento. É o que em síntese se pode perceber em sua fala:

Se a gente tem um planejamento, a gente tem que ter o procedimento, saber se o aluno realmente vai receber este conteúdo, vai assimilar, e para identificarmos isso, é necessário que façamos uma avaliação, se essa avaliação for feita simplesmente baseada no conteúdo em si, eu acho que ela fica um pouco falha, além do conteúdo, a gente tem que ver se o objetivo foi alcançado. Se o objetivo era fazer com que o aluno entendesse a origem da brincadeira amarelinha? Qual o objetivo da brincadeira, quais as habilidades motoras que ela traz, se essa brincadeira era popular ou não, se essa brincadeira vem dos meus avós, se foi transmitida de pai para filho, e tudo mais. Tudo isso gera uma, vamos dizer assim, uma conversa, uma avaliação, não simplesmente no papel, mais uma avaliação atitudinal, onde eu sei que o aluno assimilou, onde eu sei que aquele aluno vai retransmitir aquele conhecimento para os pais, ou alguma coisa deste tipo. Eu vejo dessa forma. [...] a minha avaliação é justamente baseada na participação e avaliar os alunos em outros aspectos como: cooperação, participação, se realmente entendeu, compreendeu, é mais ou menos por aí.

Os dois professores (PE3 e PE4), no nosso entendimento, apresentam posições mais limitadas de análises no sentido de *contribuições e resultados* de aplicações das dimensões para formação do/a aluno/a. Respostas curtas, simples e focadas no ensinar a fazer e em seu entendimento. E nesse processo, atentar para ensinar os valores etc. Percebemos que as respostas não estão fundamentadas inclusive nem se quer nas normatizações do ensino-aprendizagem na Escola Básica com a recente divulgação para os professores estaduais e municipais e das escolas particulares do estado do Ceará de implantação da BNCC. O papel da Educação Física enquanto elemento importante de formação em tempos tão complexos onde se deve formar para a vida no mundo. Estas falas trazem contribuições no sentido de evidenciar a lacuna na reflexão ou reflexividade de segundo nível, pelo menos para os professores entrevistados (PE3 e PE4), principalmente. É um alerta de certa forma para a necessidade de discussões e ou capacitações, formação continuada com foco nos elementos aqui considerados nas análises.

Com relação ao professor (PE1), o primeiro entrevistado por nós, nos traz inicialmente o que para ele são os *resultados* da aplicação das dimensões de conteúdo em três falas que entendemos evidenciam seu pensamento no aqui, mas também o que resulta para além de. No caso de PE1 seria pensar o/a aluno/a como uma totalidade a partir daí focar na atividade em si tirando dela os '*resultados*' necessários, ou seja, que respondam em sua fala ao sujeito que não se 'sujeita' *na sua dimensão do ser, do viver e do conviver*. Em síntese é o que se observa nas falas a seguir de PE1

O produto disso tudo, que é o resultado, da aplicação dessas três dimensões, nos conteúdos de aprendizagem, é bem factual. Primeiro: os resultados são: trabalhar com a formação integral do sujeito, pensar esse ser humano de uma maneira integral, pensar esse ser humano nas dimensões cognitivas, mais também pensar esse ser humano na dimensão socio-afetiva, mais também pensar esse ser humano em uma questão psicomotora, motora-física, ou seja, não fragmenta-lo. PE1

Então os resultados dessa utilização e aplicação das dimensões de conteúdo, é você poder olhar para o aluno ao final de um dia, ao final de uma etapa, ao final de um semestre, ao final de um ano, houve e aconteceram modificações desse aluno em todos os níveis, no que ele é, na dimensão do ser que está lá na dimensão do viver e conviver com os outros, ele melhorou as relações interpessoais, ele consegue conviver melhor com o grupo, ele já participa das atividades, mesmo quando ele tem um papel mais eminentemente motor, físico, mais ele tem um papel de contribuição. PE1

Então os resultados da aplicação e compreensão dessas dimensões são: que você vai ter um aluno que vai saber fazer, desenvolver, realizar, mais realizar

o que? Fazer o que? Fazer aquilo que é proposto dentro de cada atividade, se é preciso correr, saltar, jogar, se é preciso chutar, se é preciso rebater, se preciso manipular, se precisa ter um nível de equilíbrio, do fazer. Então é o resultado, mas também alguém que pensa sobre que o está realizando, o porque de estar realizando, para que está fazendo aquilo e principalmente, contribuindo para aquele ser humano enquanto sujeito. Não sujeito do francês, *objet*, se *sujeitar*, mais sujeito que desperte. Uma sequência de faz rica em contribuições para ter uma autonomia que consiga criar um juízo de valor a respeito das coisas, de tomar decisões, e decisões acertadas, desenvolver aspecto como cooperação, é solidariedade, como empatia. (PE1)

Três falas longas, mas importantes no movimento complementar do pensamento que trazem uma riqueza de aportes para nossa análise quanto a reflexão que realiza o professor PE1 sobre os *resultados* da aplicação das dimensões. Há por parte do professor uma coerência com relação a aplicação para *resultados* alcançados sejam elas a curto, médio e a longo prazo, desde que ancorada a aplicação, a visão do/a aluno/a como uma totalidade e nunca como um sujeito fragmentado. Com esta percepção os *resultados* se mostram eficientes e eficazes, para este professor, no caso, com relação a proposta de uma formação integral, portanto, de ensino-aprendizagem ancorado nos saberes do professor, bem como nas normatizações anteriores e ou recentes posta nas reformas educacionais curriculares brasileiras para a Escola Básica.

Com relação a continuação da última questão posta no roteiro da entrevista sobre *que contribuições elas trazem para formação do/a aluno/a?* De certa forma nas falas dos professores quando eles apresentam os resultados da aplicação das dimensões, respondem um pouco sobre as *contribuições* que estas aplicações aportam. O professor PE1 resumiu sua resposta da seguinte maneira:

Então a contribuição para formação do aluno é uma contribuição fantástica, é olhar o ser humano em uma dimensão de plenitude, como é que eu faço para tornar este ser humano pleno naquilo que eu estou propondo. (PE1)

Uma resposta que no nosso entendimento traz suas contribuições com argumento com sentido e significado, resgatando devidamente respostas conscientes para o que foi posto e ou questionado. Superando uma racionalidade meramente técnica e instrumental, abrindo possibilidades para inclusão de uma racionalidade dialógica ou como refere Habermas<sup>55</sup>, racionalidade comunicativa, apoiados aqui nos estudos de Therrien (2012).

---

<sup>55</sup> Jürgen Habermas nasceu em 18 de junho de 1929, em Düsseldorf, na Alemanha. Trabalhou como assistente de Theodor Adorno, entre 1956 e 1959, no Instituto de Pesquisas Sociais, da Universidade de Frankfurt., conhecida mundialmente como a Escola de Frankfurt. Quanto a sua teoria da ação comunicativa trata-se de uma

## 6.5 Sobre como acontece o ensinar: articulado, crítico e situado

Ponderando em termos das falas dos quatro professores, podemos sintetizar que a ação educativa não se limita a um fazer por fazer, mas um fazer intencional, a intencionalidade de um coletivo de sujeitos. No entanto, para que esta seja construída entendemos que precisa haver um mínimo de clareza teórica, no caso, dos professores, participantes dessa ação na Escola. Entendemos também que para que assim aconteça se faz necessário que os professores inseridos nessa construção que é a Educação, saibam das razões que motivam suas práticas. Desta forma o SER professor, e o seu SABER professor se fundamenta para um FAZER *articulado, crítico e situado*.

No final desta longa seção sobre as discussões e análises dos achados no campo empírico, sobre as dimensões de conteúdo e sua aplicabilidade para o ensino-aprendizagem em sala ou na quadra pelo professor de Educação Física Escolar, de uma Escola particular do Município de Fortaleza, abordamos seu SER, seu SABER, seu FAZER e as conclusões sobre essas realidades que respondem a nossa tese se inserem de forma mais objetiva na próxima e última seção deste trabalho de doutoramento que são as nossas conclusões.

---

análise teórica e epistêmica da racionalidade como sistema operante da sociedade. Habermas contrapõe-se à ideia de que a razão instrumental constitua a própria racionalização da sociedade ou o único padrão de racionalização possível, e introduz o conceito de razão comunicativa. Wikipédia. Acesso em 20.04.2020.

## 7 CONCLUSÕES DO ESTUDO: SEMPRE UM RECOMEÇO

Iniciamos este texto conclusivo registrando que hoje (11.06.2020), nos encontramos com praticamente 90 dias da presença do vírus da COVID 19 entre nós aqui no estado do Ceará, que apresenta um total de 73.560 casos confirmados da doença e 4.562 mortes registradas. Isso sem levarmos em conta a subnotificação. Em termos de Brasil temos 787.489 casos confirmados com 40.276 mortes, número que conquistou em termos de mortes nesta Pandemia o 2º lugar no *ranking mundial* e continuamos quem sabe em busca da conquista do 1º lugar<sup>56</sup>.

Tempos difíceis, marcas tristes e vergonhosas para nós brasileiros atingidas pela ineficiência de gestão, carência de um serviço público de saúde, escassez de uma educação de qualidade e ainda total incompetência governamental do então presidente desta Nação. Os fatores são muitos e variados e alguns já perduram por anos agravados pelo momento que junta o vírus da ignorância e incompetência a outro vírus, o da COVID.

O registro é importante também porque nos apresenta um outro tempo para refletirmos, no caso, a educação em tempos de coronavírus e pós coronavírus nas universidades e escolas, em tempos também de implantação da nova BNCC. Nesta se situa a Educação Física Escolar na qual a investigação realizada nesta tese se insere, trazendo suas conclusões e contribuições para um ensino que forme para cidadania, para vida no mundo como nos acena Paulo Freire.

Proveniente de entendimentos teóricos postos na seção introdutória desta tese que apresenta na contemporaneidades a complexidade do fenômeno educativo com implicações direta na ampliação da função da escola, e nesse sentido no ofício do professor, e dentre eles o de Educação Física evidenciamos (nesse movimento) como uma das respostas as novas exigências a importância do conhecimento e aplicação das três dimensões de conteúdo para promoção, no caso, por parte da Escola e professor, de um ensino que forme o cidadão, que forme o/a aluno/a para a vida no mundo.

---

<sup>56</sup> Infelizmente quando demos por finalizado este texto conclusivo em 30.08.2020 o número de mortes por COVID-19 no Ceará já contava com 8.409 vítimas e com 214.957 casos notificados. Em termos de Brasil nos encontramos com 121.381 mortes e 3.908.272 casos confirmados. O dado positivo é que nos encontramos em queda de casos e na quarta fase do pleno de abertura do governo. Um novo normal fica instalado na nossa forma de viver a vida em todos os seus aspectos. Sobretudo na nossa profissão.

Essa intencionalidade de formação integral com a contribuição do conhecimento e aplicação das dimensões de conteúdo, foram ancoradas em constatações relacionadas (não necessariamente nesta ordem)

- contribuições de conhecimento e aplicabilidade destas dimensões como elemento fundante da formação para emancipação posta em autores espanhóis de referência (COLL et al, 1998; ZABALA 1998), bem como em brasileiros do campo da Educação Física (DARIDO; FERREIRA, 2015), para não citar outros;

- lacuna nas produções científicas sobre a temática. De 176 trabalhos inventariados na realização do nosso EQ, somente 12 (6,98%) deles indicaram abordar o assunto; e

- experiências vivenciadas do autor desta tese em mais de 30 anos de magistério que acrescenta a estes fatos, a observação de realidades e momentos escolares da quase inexistência da aplicabilidade destas dimensões de forma *articulada, crítica e situada* por parte do professor de Educação Física Escolar em suas atividades de ensino-aprendizagem.

Com estas constatações vários questionamentos e quase hipóteses foram levantadas e diante desta nossa TESE foi colocada: **O conhecimento ou saberes referentes aos conteúdos de aprendizagem relacionados às dimensões de conteúdo se fazem necessários ao ensino da Educação Física Escolar, e, ao se fazerem necessários, contribuem quando articulados e situados, para uma prática docente e um ensino-aprendizagem cidadã.**

Tese posta, estabelecemos nossos objetivos, sobretudo específicos, guias e passos a serem seguidos com a finalidade maior de serem contemplados com o intuito de respondermos confirmando ou refutando a TESE há pouco assinalada.

Optamos no caminho conclusivo para alcançarmos respostas aos objetivos propostos, por um paradigma Interpretativo com o entendimento deste como um conjunto básico de crenças que orienta a ação, na busca de interpretação para *compreender* e analisar o objeto. E nessa lógica de interpretação e compreensão, o uso de abordagem predominantemente qualitativa (com análise de conteúdo temática), mesmo entendendo e utilizando dados quantitativos, respaldados com análises em estatística simples. Como método foi utilizado o Estudo de Caso Único, nesse caso um grande colégio particular o 4<sup>a</sup> da cidade de Fortaleza, fundado em 1935.

Participaram do nosso estudo, com suas contribuições sem as quais a realização desta investigação não seria possível tivemos um total de 24 professores na 1ª fase (questionário) e quatro (n=4) na 2ª Fase (entrevista) do referido colégio, professores graduados em Educação Física, efetivos no colégio, professores da disciplina de Educação Física Escolar e que aceitaram participar do estudo.

Com este caminho delineado contemplamos neste texto conclusivo nossos objetivos com as respostas obtidas por meio da aplicação dos instrumentos e nessa tese dados apresentados na seção (6.0) com análises dessa e com o foco voltado para o professor de Educação Física Escolar, seu SER, seu SABER, seu FAZER. Em seu SER encontramos quem são e sua formação e o perfil dos nossos participantes; com relação ao seu SABER, foca no conhecimento das dimensões de conteúdo e suas contribuições e finalmente ao seu FAZER, onde abordamos a aplicabilidade destas dimensões de forma *articulada, crítica e situada*.

Neste SER, SABER e FAZER do professor de Educação Física sujeito desta pesquisa articulamos nossos objetivos específicos, entendendo nessa relação a obtenção de maior clareza as respostas adquiridas, provenientes dos achados empíricos.

É importante serem lembrados neste texto conclusivo alguns dados quantitativos relacionados ao Colégio *locús* da investigação e aos nossos participantes os professores de Educação Física Escolar;

- O total de professores em todos os Anexos do Colégio = 43
- Presentes à Semana Pedagógica de 15.01.2020 = 27
- Presentes à Semana Pedagógica e que responderam ao QUESTIONÁRIO = 24
- Presentes à Semana Pedagógica e que NÃO responderam a única questão aberta do questionário = 04
- Total de professores selecionados para ENTREVISTA = 07
- Total de professores que aceitaram ser entrevistados = 05
- Total de professores entrevistados = 04

Mesmo não existindo um objetivo explícito nesta Tese relacionado diretamente à identificação de um perfil (pessoal e profissional) dos nossos sujeitos investigados, implicitamente essa exigência se coloca uma vez que para analisar suas respostas é condição *sine qua non* conhecer *quem são e um pouco de sua formação*. Perfil que contribuiu e enriqueceu as análises realizadas.

- Constatamos nesse sentido que é um grupo constituído em sua maioria pelo gênero masculino (n=16; 67%), composto por adultos jovens na faixa etária de 27- 44 anos de idade (n=18), muito diversificado em se tratando de anos de formado e series que lecionam a Educação Física Escolar (53 series para 24 professores), sendo o Ensino Fundamental I e II as series mais contempladas em todos os anexos do referido Colégio (35 das 53 assinaladas).

O grupo apresenta vivencia significativa no ensino, o que contribui para fomentar o saber disciplinar, curricular e ou da experiência docente (mínimo de 5 anos e máximo de 31 anos) são docentes que contemplam fases do magistério cada uma com características específicas indo de professores iniciantes na carreira com três (n=3) deles (com 3 a 5 anos de docência) a professores que se encontram em fases intermediarias como 13 deles (com 6 a 20 anos de docência), bem como seis (n=6) deles com 21 a 31 anos de ensino<sup>57</sup>. Diversidade que inferimos, contribui para manter um equilíbrio enquanto grupo de docentes de um campo disciplinar em ciclos vitais pessoais e profissionais que se diferenciam em seu SABER e seu FAZER o que enriquece enquanto pares sua profissão, a escola e o ensino

Quanto a formação continuada constatamos inicialmente que existem professores/as que realizaram um ou mais de um curso, no caso 18 (75%) deles/as, bem como outros, no caso, seis (n=6;25%) deles/as não participaram de nenhum. Um dado significativo que inferimos encontre como motivos, não terem respondido a este quesito do questionário, não se motivaram ou não priorizam a educação continuada. Quanto ao nível e modalidade dos cursos 15 deles foram de especialização na própria área, um só de mestrado.

Constatamos assim que 18 (75%) professores do grupo de 24 investiram na formação a maioria já em nível de pós-graduação. Um dado importante, uma vez que indica que mais da metade do referido grupo e pertencentes ao mesmo Colégio, estão preocupados com a sua formação continuada. Para nós a formação continuada é essencial em uma perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica uma vez que proporciona ao professor qualidade no seu escopo pedagógico e disciplinar, contribuindo sobremaneira para uma práxis pedagógica das dimensões de conteúdo, objeto desta Tese.

---

<sup>57</sup> Dois dos professores não responderam a este quesito do questionário dai a soma do total de professores ser 22 e não 24.

Ao adentrarmos a seguir no **SABER** dos sujeitos pesquisados os professores de Educação Física Escolar relacionado ao conhecimento das dimensões de conteúdo, explicitamos o primeiro objetivo desta Tese, que solicita ***Caracterizar conhecimento e ou saberes que professores de Educação Física Escolar têm em relação a sua prática docente considerando as três dimensões de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal*** com a finalidade de respondê-lo.

A dimensão dessa resposta abarca inicialmente as questões objetivas explicitadas no questionário, posteriormente elencamos as conclusões também com ancora nas questões subjetivas de quatro (n=4) professores quando da entrevista.

A caracterização solicita apresentação de como este conhecimento aparece, se diferencia, se distingue e que elementos incorpora. Nesse sentido com relação ao grupo de sujeito do estudo:

- Uma conclusão inicial proveniente das questões objetivas é a de que com relação ao seu **SABER** o grupo pesquisado se encontra fortalecido nessa Tese uma vez que em sua maioria (n=21;88%) têm *conhecimento* sobre as dimensões de conteúdo, 19 (79%) deles/as relacionam as dimensões ao que de fato significam e 17 (71,%) sabem aplicá-las, muito embora se constate também que o número de professores/as vai decrescendo (n=21; n=19; n=17) quando se chega à utilização destas dimensões em quadra poli esportiva no quesito da simulação posto no questionário (n=17; 71%);

- O **NÃO** conhecimento das dimensões (n=3;12%), da **NÃO** dimensão relacionada à sua referência (n=5; 21%) e finalmente de sua aplicação (n=7; 29%) no caso de uma aula de voleibol que evidencia um conhecimento sem fundamentos. Constatamos que esse 'desconhecimento' mesmo sendo em de uma parcela não muito significativa do grupo pesquisado ele vem crescendo (n=3; n=5; n=7) na medida em que as questões vão exigindo outros elementos de reflexão. Esse resultado evidencia que há também um desconhecimento, sobretudo quanto a aplicação das dimensões por parte desse grupo (n=7;29%).

- Dos sete (n=7; 29%) que **NÃO** conseguiram aplicá-las corretamente (*conceitual, procedimental e atitudinal*) a atividade de ensino realizada na quadra posta no exemplo (aula de voleibol) no questionário, a dimensão identificada corretamente em todas as respostas é a procedimental e a com menor número de acertos a atitudinal.

Inferimos que a dimensão procedimental sempre foi a dimensão que tradicionalmente fundamentou a Educação Física. A racionalidade instrumental foi fundante por várias décadas no ensino deste campo profissional. Mais recentemente a racionalidade dialógica e ou comunicativa vem ganhando espaço inclusive já na proposta sugestiva dos PCNs e recentemente com caráter de obrigatoriedade na BNCC em implantação nas escolas brasileiras e cearenses.

Os resultados obtidos na *questão aberta* do questionário, respondidas por 20 professores e que relaciona o **SABER**/conhecimento para a aplicação das dimensões nos evidencia como conclusão que:

- Dos 20 professores/as que responderam nove (n=9) deles ao relacionar as três dimensões, as fizeram corretamente na sua modalidade e aula ministrada como passos de um modelo sequencial. Professores/as que ministravam aulas de natação, voleibol, dança, basquete, karatê, jogos e brincadeiras.

- Ao somarmos os professores que indicaram a utilização das três dimensões mesmo separadas (n=9) ou em texto único (n=3) teremos um total de doze (n=12) professores que aplicaram ou aplicam as três dimensões em suas aulas, dado muito significativo.

- No conjunto das respostas a questão aberta sete (n=7) deles/as apresentaram um único texto no qual as dimensões se inseriam. Destes somente em três (n=3) estavam presentes as três dimensões, em três (n=3) outros, somente duas dimensões e finalmente em um deles (n=1), somente uma dimensão;

- Somente um professor não separou os momentos da aula obedecendo a uma sequência de primeiro, segundo e terceiro ou por último.

Como as práticas corporais são um movimento ou estão em movimento inferimos uma dificuldade de visualização dessa integração observando os resultados destas três últimas constatações evidenciando que não existe uma visualização e ou percepção por parte da maioria do grupo pesquisado da integração das dimensões em uma ação ou unidade de ensino-aprendizagem. Resultados que preocupam, uma vez que esta percepção está diretamente relacionada a uma formação integral, a uma formação para o mundo da vida.

Inferimos a exigência de outros elementos que vamos encontrando na fala dos professores e que permitem além de contemplar o segundo objetivo desta Tese que é ***Identificar com base nos elementos caracterizados junto a estes/as professores/as como em momentos de ensino-aprendizagem que estratégias***

**utilizam e ou aplicam na sua prática as três referidas dimensões de conteúdo** – ir complementando e desvelando evidências para nós, conclusivas.

Entramos nesse sentido no **FAZER** do professor, na sua ação no chão da sala de aula ou na quadra poli esportiva. Os resultados que contemplam o referido objetivo posto acima foram encontrados sobretudo nas falas provenientes de quatro professores do grupo maior (n=20) que foram entrevistados nos meses de março e abril de 2020.

Constatamos na fala de dois dos professores (PE1 e PE2) uma posição mais aprofundada não se limitando a conhecer as dimensões de conteúdo, mas indo além em busca de sua compreensão indicando um deles (PE1) fundamentação epistemológica assumida. Os demais (n=3) a compreensão se situa a nível da experiência e de saberes disciplinares. Nessa lógica de entendimento **as estratégias ou momentos de aprendizagens** utilizados para aplicação das dimensões de conteúdo o foco se centra na problematização (PE1), na roda de conversa como avaliação e nas abordagens dos PCNs (PE2), nos jogos esportivos (PE3) e no planejamento (PE4).

Inferimos que a problematização para utilização das dimensões de conteúdo pelo professor (PE1) vem numa compreensão ampla que integra métodos e que pode ser utilizada pelo professor e pelo aluno quando a este ou a estes se determina a realização de uma atividade competitiva como o jogo de bandeiras ancorado em Piaget que desafia os alunos a criarem, no caso, equipes e estratégias, e nesse movimento identifica as dimensões que vão surgindo na ‘articulação’ da própria ação-reflexão, do professor ao planejar, coordenar, articular e situar, e do aluno no jogo ao enfrentar o desafio, criar suas estratégias e aprender para além do ensino das regras.

- O professor nesse sentido traz o conhecimento e a utilização das dimensões, numa compreensão que vai bem além de sua simples aplicação com finalidades de ensino-aprendizagem de formação integral que para este professor ocorre na sala de aula ou especificamente na aula/treino.

A roda de conversa é a estratégia didática utilizada por outro professor (PE2) que ocorre no término da aula com o objetivo de avaliação ou auto avaliação do aluno, onde cada um fala sobre o que aprendeu e que para ele esse conhecimento adquirido pode ser algo relacionado à aprendizagem para a vida. Os PCNs ajudam na compreensão dessa aplicação e a aula lúdica por não se limitar a técnica, ajuda

melhor a esta contemplação de rever também valores, conceitos e aprendizagens disciplinares.

- O professor (PE2) nesse sentido denota uma compreensão ampliada e focada na própria experiência da atividade em si, e no saber disciplinar ao utilizar as dimensões fundamentadas nos PCNs, sem fundamentos epistemológicos claros. Mas denota um ensino-aprendizagem com intencionalidade formativa mais ampliada.

Os jogos esportivos apontadas por outro professor (PE3) são o foco para ancorar suas estratégias visando a aplicação das três dimensões de conteúdo. Para ele (PE3) ela (estratégia) é fundamentada somente relacionada ao “repertório corporal do grupo”. E esse entendimento do professor se encontra no fato de que ele não pode impor técnicas e movimentos corporais estranhos às aulas. Para ele (PE3) é preciso pensar no ser humano/aluno sempre de maneira integral.

- O professor (PE3) embora fale em pensar o aluno de forma integral, possui compreensão e aplicação limitada das dimensões de conteúdo quando encontra sua estratégia somente dentro dos jogos esportivos.

A estratégia para aplicação das dimensões já para o professor (PE4) se encontra focada no planejamento que para ele deve responder a necessidade de cada turma e aluno.

- Sem maiores complementações que contemple a forma como utiliza a estratégia o professor (PE4) de todo o grupo entrevistado é o que menos elementos acrescenta a sua compreensão de saber bem como esta se articula as dimensões por meio da estratégia que indica utilizar.

Com relação às estratégias didáticas utilizadas para aplicação das três dimensões de conteúdo pelo grupo entrevistado (n=4) constatamos compreensões e utilizações em níveis variados e focos diferenciados. Consequentemente denotando fundamentos epistemológicos e metodológicos mais presentes no FAZER dos professores (PE1 e PE2), numa ação que implicada na utilização das três dimensões evidencia um ensino aprendizagem que visa pelo menos quanto a esta questão “*de estratégias*” uma formação cidadã. Posição que contempla a proposta sugestiva dos PCNs e vai contribuir certamente com a implantação e implementação da BNCC nas escolas cearenses. Constatação que nos leva ao nosso último objetivo desta tese que é o de ***Explicitar se e como os professores de Educação Física Escolar utilizam a aplicabilidade das dimensões de conteúdo (articuladas, críticas e situadas) e***

**as percebem como contribuições para um ensino-aprendizagem que leve a uma formação integral e ou cidadã** com a determinação de responde-lo.

Constatamos, aqui retomando conclusões anteriores, que quase todos os professores (n=21;88%) pesquisados afirmam conhecer as dimensões de conteúdo, mas nem todos têm conhecimento referenciado corretamente (n=19;79%) e fundamentado epistemologicamente (n=1<sup>58</sup>) destas dimensões e as utilizam (n=17;71%)<sup>59</sup> ainda em número significativo, bem como utilizam as três (n=12;60%) em suas aulas em sala ou na quadra poli esportiva, aqui tendo no caso, o total de 20 professores<sup>60</sup>.

Se assim acontece, vamos constatar com referência ainda ao grupo maior de professores (n=20) quando estas (três dimensões) são utilizadas, a NÃO aplicação de forma *articulada, critica e situada*. Constatamos que é um resultado de certa forma velado uma vez que a questão aberta elaborada no questionário não fornece elementos suficientes para respostas completas nesse sentido. Se levarmos em consideração a resposta dos professores em um só texto estes são três (n=3 de 20).

Já com referência ao grupo menor de professores (n=4) constatamos sempre a presença do elemento *articulador* (n=4) em menor número professores articulando e situando esta aplicação das dimensões (n=3), aplicação que atinge o segundo nível de reflexividade mais ampliados ancorados no saber da experiencia e saber disciplinares, e ainda em menor número com a inserção do elemento crítico (n=2).

Com relação ao elemento crítico e nível de reflexividade de terceiro nível mais esclarecido, somente um (n=1) professor o atingiu. No terceiro nível se encontra a racionalidade crítica, pessoal, da práxis docente, que resulta de sua compreensão (do professor), que integra autores de referência, mas que produz sua própria prática (ou práxis). Nesse nível de reflexibilidade implica a análise ética, social e política da prática docente.

Entendemos que em função da capacitação complexa que lhe é exigida o educador costuma ter certa dificuldade para dizer das razões que motivam a sua prática. Em que elementos ela se fundamenta. Daí a dificuldade do professor por um lado, diante desta complexidade da Educação, no caso, mesmo focada nas três

<sup>58</sup> Tendo como referência o número de quatro n=4 professores entrevistados. (2ª fase)

<sup>59</sup> Dado da questão simulada de uma aula de voleibol no questionário

<sup>60</sup> já que do total de 24 professores, quatro (n= 4) deles não responderam a questão aberta do questionário (1ª Fase).

dimensões de conteúdo, e a exigência, por outro, de um mínimo de fundamentação epistemológica e metodológica de sua parte para que possa perceber sua prática e a quem serve. Essa exigência mínima de fundamentação epistemológica é que faz com que o/a professor/a comece a questionar seus discursos e práticas, refletindo se suas ações estão voltadas para os seus interesses ou para a criação de oportunidades de transformação social mais ampla.

Constatamos com relação ao grupo maior de professores (n=24) que para 16 (66%) deles as dimensões de conteúdo contribuem fortemente para um ensino-aprendizagem que leve a uma formação integral e ou cidadã do/a aluno/a. Destes (n=24) oito (n=8;34%) atribuem esta contribuição como razoável e moderada. Um número significativo e que evidencia o desconhecimento epistemológico e metodológico das dimensões como elemento fundante para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que aponte para uma formação para o mundo da vida.

Constatamos com relação ao pequeno grupo (n=4) de professores que o foco das respostas giram primeiramente (PE2) em torno de contribuição para organização da aula, e o reconhecimento da disciplina de Educação Física Escolar como facilitadora da aplicação das dimensões, sobretudo da atitudinal que leva a formação de valores e permite a integralidade. A utilização das dimensões de conteúdo também possui contribuição *de importância valia* (PE3), sobretudo com relação à dimensão atitudinal. Elas (dimensões) contribuem para o processo de avaliação e conseqüentemente planejamento (PE4) das aulas e finalmente na fala do professor (PE1)

[...] a contribuição para formação do aluno é uma contribuição fantástica, é olhar o ser humano em uma dimensão de plenitude, como é que eu faço para tornar este ser humano pleno naquilo que eu estou propondo. (PE1)

Inferimos posições mais limitadas no sentido de *contribuições e resultados* de aplicações das dimensões para formação do/a aluno/a com relação a três dos quatro professores. O professor (PE1), produz uma posição ampliada e esclarecida que ele mesmo atesta como um sujeito que não se 'sujeita' *na sua dimensão do ser, do viver e do conviver*.

Estas constatações são importantes uma vez que evidenciam uma realidade de professor de Educação Física Escolar e de Escola num dado momento

e contexto desta pesquisa. Aponta também elementos que contribuem para um tempo de implantação na Escola Básica da BNCC.

Evidência nesse cenário o papel da Educação Física enquanto elemento importante de formação em tempos tão complexos onde se deve formar para a vida no mundo. Um alerta de certa forma para a necessidade de discussões e ou capacitações, formação continuada com foco nos elementos aqui constatados e considerados nesse texto conclusivo.

A TESE em questão foi CONFIRMADA na junção dos fundamentos teóricos e empíricos nela inseridos e defendidos.

### **7.1 Limitações do estudo**

Aqui assinaladas com referência ao tempo, ao doutorando, ao instrumento e aos sujeitos pesquisados.

- Época de Pandemia da COVID 19 que dificultou a participação e realização das entrevistas com os professores anteriormente contatados.

- Disposição do autor diante do isolamento social para principalmente realização das análises e texto conclusivo.

- Questões objetivas que facilitaram as respostas dos professores e dificultaram as análises, sobretudo com realização as contribuições sobre o item relacionado a *aplicação das dimensões de forma articulada, crítica e situada* para formação do aluno pelo grupo maior (n=24) de docentes. Pouca contribuição nesse sentido que foi suprida em parte nas respostas das entrevistas.

- Dificuldades inerentes aos próprios professores que entendemos em função da capacitação complexa que lhe é exigida como educador apresenta certa dificuldade para dizer das razões epistemológicas que sustentam e motivam a sua prática, no caso, relacionada sobretudo as dimensões de conteúdo.

### **7.2 Sugestões: algumas contribuições**

O estudo desenvolvido nesta tese busca contribuir com dados sobre uma realidade investigada, para que de fato analisando criticamente (conhecimento e aplicabilidade) das três dimensões de conteúdo em aulas de Educação Física Escolar

pelo professor, no caso, já com a referência no documento da BNCC em implantação - ajude a ampliar o debate sobre a temática. Mais especificamente nos propomos:

- Apresentar o trabalho de Tese no Colégio *locus* dessa investigação, no Grupo de Pesquisa, eventos e em espaços que discutam temática semelhante;

- Elaborar uma proposta de formação sobre “Dimensões de Conteúdo: sua aplicabilidade e importância para Educação Física Escolar em tempos da BNCC”. com duração de 20hs - Presencial 08 a ser realizada em dois momentos na Semana Pedagógica do Colégio pesquisado e 12hs na leitura de textos de autores que tratam da temática. Proposta ancorada nos resultados obtidos empiricamente.

- Publicar em formato de capítulo de livros e artigos de periódico o conteúdo temático resultante deste estudo doutoral;

- Contribuir com esta tese para ampliar o campo de conhecimento científico da área da Educação e Educação Física Escolar, ampliando o estado da arte sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação-continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.) **Caminhos de profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papyrus, 1998. p. 99-122.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, Rubens. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. 14 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson learning, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. v.13
- ARAUJO, Raquel A. dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope e FERREIRA, Heraldo Simões. A formação docente em educação física: diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica **Cadernos de Pesquisa**., São Luís, v. 21, n. 3, set./dez. 2014
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, André Luiz Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões do conteúdo. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.20, n 2, p. 281-289, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: [s.n.], 1994.
- BORGES, Cecília. Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Os saberes dos docentes e sua formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.74, p.11-26, mar/abr. 2001.
- BORGES. Cecília. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96. Alteração incluída pela Lei nº 13.415, de 2017**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclos**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (1ª a 4ª séries)**. Secretaria de Educação Fundamental, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (5ª a 8ª séries)**. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**. Plano Nacional da Educação - PNE. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7/2007**. Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITO, V. I. A. LDB, PCNs e rumos inclusivos da Educação Física. **Presença Pedagógica**, v.5, n.30, p.17-23,1999.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado-SEDUC. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. (Versão para o Conselho Estadual de Educação). Fortaleza, 2019.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática,1997.

COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLL, Cesar; VALLS, Enric. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos da reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.73-117.

COUTINHO, Meireceli Calíope; G. F. P; **Percursos da investigação em tecnologia Educativa em Portugal**: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000), Braga: Universidade do Minho, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas-SP: Papirus, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanches. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; FERREIRA, Heraldo Simões. Educação Física Escolar: Compreendendo a Disciplina. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org.) **Educação Física Escolar**: possibilidades metodológicas. Fortaleza, EdUECE, 2015. p.7-11.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Jacques.; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SILVA, Silvina Pimentel. **A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa**. Teresina-PI: EDUFPI; 2014.

FERNADEZ, Carmen. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago, 2015

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). **Educação Física Escolar**: possibilidades metodológicas. Fortaleza; EdUECE, 2015.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Educação Física Escolar e saúde em escolas públicas do Município de Fortaleza**: proposta de ensino para saúde. Fortaleza: EdUECE, 2011.

FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). **Abordagens da educação física escolar**: da teoria à prática. Fortaleza. Fortaleza: EdUECE, 2019.

FERREIRA, Simões Heraldo; NASCIMENTO, Kessiane Fernandes. Abordagens da educação física escolar: conceitos, surgimento e possibilidades de aplicação na prática pedagógica. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. EdUECE, 2019. p.11-30.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, Arlindo José.; MELO, Gilberto Ferreira. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras e ABL, 1998. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FONTENELE Neila. Três cearenses entre as 20 melhores no ENEM. **Jornal O POVO**, Caderno Economia, Fortaleza, 20 de jun 2018, p.16.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Como conocer los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didácticas específicas en la formación del professorado. 1992. p. 6-10. Disponível em: <http://dide.minedu.gob.pe/handle/123456789/3099>. Acesso em: 05 maio 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Ed., 2002.

GAUTHIER, Clermont.; MARTINEAU, Stephane; SIMARD, Denis; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. UNIJUI: UNIJUI, Rio Grande do Sul, 1998.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Elementos para uma análise crítica dos motivos de fundação do pensamento e da prática educativa. **Revista Contexto e Educação**, ano 12, p.37-49, out/dez, 1997.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar/ 2019**. Disponível em: [. Acesso em: 5 jul. 2020.](http://www.qedu.org.br/cidade/4885fortaleza/censoescolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)

IMBERNÓN, Francisco. El desarrollo profesional del professorado de primaria. **Revista de Educación**, Huelva, p.59-68, 1999.

LIBANEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor **Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva; FERREIRA, Ariane S. Menezes; FERREIRA, Heraldo Simões; BORGES, Leandro Nascimento; NOGUEIRA, Pedro H. Silveira. Abordagem do currículo cultural da Educação Física: contexto, conceitos e orientações didáticas. In: FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da EF Escolar**: da teoria a prática. EdUECE, Fortaleza, 2019. p.107-124.

MINAYO, Maria Cecília Souza; **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-29.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**. v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 25 mar.2018.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16304>. Acesso em: 22 maio 2018.

NASCIMENTO, Kessiane Fernandes; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa; ALMEIDA, Maria Iranilda Meneses; SOUZA, Maria Neurismar Araújo de; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. Educação física escolar na Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de abordagem pedagógica. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). **Abordagens da educação física escolar**: da teoria à prática. Fortaleza. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. EdUECE, 2019. p.241-259.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p.5-16, jul/dez. 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-52.

NOBREGA-TERRIEN, Silvia Nóbrega, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira de. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 53-66.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; TERRIEN, Jacques. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano.18, n. 25, p.171-199, jul. 2015.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Ed., 2009

NOVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2. ed. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

OLIVEIRA, Renilda Correia De. **Ensino superior em Alagoas: a formação pedagógica na profissionalização docente**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2010/renilda-correia-da-silva/view>. Acesso em: 10 nov. 2018

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática, Didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 49-56.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.17-70.

SABÓIA, Wilson Nóbrega. **O futsal na educação física: sua pedagogia e intervenção nas escolas da rede particular de ensino fundamental do município de fortaleza-ce, brasil.** 2009. 182f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Gestão Desportiva) - Programas de Pós-Graduação da Universidade Internacional, Universidad Americana, 2009.

SABÓIA, Wilson Nóbrega. **Educação física escolar – inovação e desafios em projetos e práticas pedagógicas de atividades de futsal: um estudo comparativo.** 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes enatáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Adriana Borges dos; FERREIRA, Heraldo Simões; ROCHA, Paulo Gabriel Lima; ARAÚJO, Caio Cesar da Silva; OLIVEIRA, Eliza de Castro Custódio. Abordagem psicomotora na Educação Física Escolar: o que considerar? In: FERREIRA, Heraldo Simões **Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria a prática.** EdUECE, Fortaleza, 2019. p.183-202.

SARABIA, Bernabé. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre; rtes Médicas, 1998. p.121-177.

SAVIANI, Dermival. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SOARES, Stela Lopes; ALVES, Bruna Oliveira; NUNES, Francisca Sueli Farias; DRUMOND, Felipe Bandeira Pimentel; PINTO, Francisco Ricardo Miranda. Os parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Educação Física: reflexões pertinentes ao documento. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática.** Fortaleza. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. EdUECE, 2019. p.163-182.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos.** 4. ed. Madrid: Morata, 2007.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

SHULMAN, Lee S. **PCK: Its Genesis and its Exodus**. California: Stanford University, 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SULHMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n. 2, p. 4 -14, 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber : um esboço de uma problemática de saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-133. 1991.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista de Educação**, Pelotas, n. 16, p.15-48, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de integração humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicação para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 122-132.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação Pesquisa**, v. 3, n. 31, p. 443-66, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lecher; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: UECE, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert K. **Estudos de caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula.** São Paulo: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DATA:15.01.2020

Título da Pesquisa:

“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEÚDO NA PRÁTICA DOCENTE - UM ESTUDO DE CASO”

### 1.IDENTIFICAÇÃO (DADOS PESSOAIS e PROFISSIONAIS)<sup>61</sup>

- 1.1 Nome da Escola e Sede:
- 1.2 Nome do(a) professor(a):
- 1.3 Idade:
- 1.4 Sexo: ( ) M ( ) F
- 1.5 Ano de Graduação em Educação Física:
- 1.6 Tempo (em anos) que leciona na área da Educação Física Escolar \_\_\_\_\_
- 1.7 Série(s) em que leciona nesta Escola (2019/2020) indique:
- ( ) Ensino Educação Física Infantil
- ( ) Ensino Fundamental I
- ( ) Ensino Fundamental II
- ( ) Ensino Médio
- 1.8 Tem Formação continuada para o ensino da Educação Física Escolar, além do seu curso de graduação?
- ( ) NÃO
- ( ) SIM caso responda afirmativamente indique:
- ( ) Cursos de Extensão
- ( ) Especialização. Em que? \_\_\_\_\_
- ( ) Mestrado Em que? \_\_\_\_\_
- ( ) Doutorado
- ( ) Pós-doutorado

### 2. CONHECIMENTO e APLICABILIDADE das DIMENSÕES de CONTEÚDO<sup>62</sup>

- 2.1 A BNCC afirma que os conteúdos da Educação Física Escolar devem ser desenvolvidos em três dimensões, são elas:
- a. ( ) Conceitual, atitudinal e procedimental
- b. ( ) Conceitual, social e procedimental
- c. ( ) Conceitual, atitudinal e cultural
- d. ( ) Social, atitudinal e procedimental
- e. ( ) Social, cultural e atitudinal
- 2.2 Indique as dimensões de conteúdo), segundo a sequência de sua referência (*conceitual, atitudinal e procedimental*)
- a. ( ) Valores, saber fazer, vivenciar
- b. ( ) Saber ser, conhecer, saber fazer
- c. ( ) Respeito, jogar, vivenciar
- d. ( ) Moral, vivenciar, conhecer
- e. ( ) Saber ser, participar, respeito.

<sup>61</sup> No texto da TESE a identidade do(a) professor(a), não será revelada. O anonimato será preservado.

<sup>62</sup>Os quesitos. 2.1; 2.2 e 2.3, foram elaboradas pelo professor Dr Heraldo Simões Ferreira, orientador desta tese.

2.3 Ao se desenvolver os conteúdos: atitudinal, procedimental e conceitual em uma aula de voleibol (por exemplo) respectivamente, deveriam ser abordados:

- a.  Trabalho em equipe, manchete, história do voleibol
- b.  Manchete, história do voleibol, trabalho em equipe
- c.  História do voleibol, trabalho em equipe, manchete
- d.  Trabalho em equipe, respeito entre os jogadores, história do voleibol
- e.  Saque, manchete, história do voleibol

2.4 Dê exemplos da aplicação das três dimensões de conteúdo na disciplina/esporte na(o) qual você ensina por ocasião de suas aulas/treinos com os alunos. Pode utilizar o verso da folha também.

---

---

---

---

---

---

---

---

### 3.CONTRIBUIÇÕES DESTA APLICAÇÃO

3.1. Como você considera as contribuições da utilização das dimensões de conteúdo e sua aplicabilidade para o ensino da EFE?

- Nenhuma contribuição
- Pouca contribuição
- Razoável contribuição
- Contribuição moderada
- Muita contribuição

Outros \_\_\_\_\_

**Obrigado pela sua Contribuição**

## APÊNDICE B – ENTREVISTA – ROTEIRO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Título da Pesquisa:

**“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEÚDO NA PRÁTICA DOCENTE - UM ESTUDO DE CASO”**

### 1 IDENTIFICAÇÃO (DADOS PESSOAIS e PROFISSIONAIS)<sup>63</sup>

Nome do professor.....

Escola.....

Data.....-

### 2 CONHECIMENTO e APLICABILIDADE das DIMENSÕES de CONTEÚDO

*Após nosso encontro ocorrido na Semana Pedagógica em 15 de janeiro, no qual você respondeu ao Questionários sobre as dimensões de conteúdo, gostaríamos de obter contribuições mais pontuais sobre a utilização e aplicabilidade destas em suas disciplinas.*

Nesse sentido:

- Dê exemplos de como as compreende e assim de como as utiliza (as três dimensões de conteúdo) em suas aulas em sala ou na quadra poli esportiva
- Para você que estratégias didáticas melhor contemplam o uso das três dimensões de conteúdo?
- Quais são para você os resultados de aplicação destas dimensões nos conteúdos de aprendizagens? Que contribuições elas trazem para formação do/a aluno/a?

**Agradeço sinceramente sua participação neste estudo**

<sup>63</sup> No texto da TESE a identidade do(a) professor(a), não será revelada. O anonimato será preservado.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezado(a) participante,

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEÚDO NA PRÁTICA DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO”** realizada por meio do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob orientação da Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira. O objetivo da presente pesquisa é *analisar elementos do conhecimento e a utilização das dimensões de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais), na prática docente de professores em contexto de sala de aula de Educação Física Escolar-EFE, com vistas a um ensino-aprendizagem para a cidadania.* Para tanto, será utilizada a aplicação de um Questionário na 1ª fase da coleta, com um número maior de professores e na 2ª fase a realização de uma entrevista semiestruturada como outra técnica de coleta de dados, com um menor número destes. Este estudo pode gerar benefícios ao trazer conhecimento e utilização das dimensões de conteúdo e suas contribuições para um ensino-aprendizagem, objetivando uma formação integral do/a aluno/a. No que se refere aos riscos, pode haver a possibilidade de o estudo não conseguir contemplar uma amostra significativa de professores de EFE. Gostaria de acrescentar que os resultados obtidos por meio dessa pesquisa são estritamente confidenciais e em nenhum caso acessíveis a outras pessoas. Dou-lhe a garantia que as informações que estarei obtendo serão apenas para a realização da pesquisa, e seu nome e nada que puder lhe identificar será utilizado. Também lhe asseguro que fotos não serão tiradas, nem realizadas filmagens, apenas a gravação de áudio na realização da entrevista através de um aparelho eletrônico de propriedade do pesquisador e a qualquer momento você terá acesso aos arquivos digitais gravados e às anotações das informações obtidas, inclusive para dirimir dúvidas que possam ocorrer. Você tem a liberdade de retirar sua autorização ou consentimento a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

Você poderá falar com o pesquisador responsável, Wilson Nóbrega Sabóia, se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa pelo telefone (85)997407808 e pelo e-mail [wnsaboia@unifor.com.br](mailto:wnsaboia@unifor.com.br). Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, cujo endereço é Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-Ceará, CEP: 60.714.903, (85) 31019890, e-mail: [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br).

### CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Após receber estas informações, declaro que entendi os objetivos da minha participação e estando ciente de meus direitos dou meu consentimento para participar da pesquisa sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

<p>_____ Assinatura do participante da pesquisa</p>	<p>_____ Wilson Nóbrega Sabóia (Responsável pela pesquisa)</p>
---	--

(1º via pesquisador; 2º via participante)

## ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA



Declaramos para os devidos fins, que aceitamos o pesquisador WILSON NÓBREGA SABÓIA do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) para desenvolver seu projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIMENSÕES DE CONTEÚDO NA PRÁTICA DOCENTE – UM ESTUDO DE CASO”**, que está sob orientação do Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira. O objetivo da pesquisa é *analisar elementos do conhecimento e a utilização das dimensões de conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) na prática docente de professores em contexto de sala de aula de Educação Física Escolar-EFE, com vistas a um ensino aprendizagem para cidadania.*

Ciente do objetivo da pesquisa acima citada, concedo a anuência para o seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização acima.

Fortaleza, 3 de janeiro de 2020.

---

Coordenador de Educação Física – Sede Aldeota