



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE – CEFID
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
**CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA A RESPEITO DOS
PRINCÍPIOS DE ENSINO CONSTRUTIVISTA**

BÁRBARA CARDOSO CONTI

Florianópolis, 2018

BÁRBARA CARDOSO CONTI

**CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
A RESPEITO DOS PRINCÍPIOS DE ENSINO CONSTRUTIVISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Dr. Valmor Ramos

**FLORIANÓPOLIS, SC
2018**

C762c Conti, Bárbara Cardoso
Conhecimento de professores de educação física a respeito dos
princípios de ensino construtivista / Bárbara Cardoso Conti. – 2018.
p. : il. ; 30 cm

Orientador: Valmor Ramos
Dissertação (mestrado)-Universidade do Estado de Santa
Catarina, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento
Humano, Florianópolis, 2018
Bibliografia

1. Professores de educação física. 2. Prática de ensino. 3.
Construtivismo. I. Ramos, Valmor. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Ciências do
Movimento Humano. III. Título.

CDD 20. ed. – 372.86

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca do CEFID/UDESC

BARBARA CARDOSO CONTI

**CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
A RESPEITO DOS PRINCÍPIOS DE ENSINO CONSTRUTIVISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Banca Examinadora:

Orientador: _____
Prof. Dr. Valmor Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____
Prof. Dra. Viviane Preichardt Duek
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____
Prof. Dr. Francisco Rosa Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Membro: _____
Prof. Dr. João Derli de Souza Santos
Centro Universitário de Brusque UNIFEBE

Suplente: _____
Prof. Dr. Prof. Dr. Joris Pazin
Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/ CEFID

Florianópolis, 31 de julho de 2018.

Ao meu amigo e amado marido, Luiz Felipe Schmitz de Sousa, e ao meu adorável filho, Benjamin Conti Schmitz, que foram minha base, minha maior fonte de inspiração e motivação para a conclusão deste trabalho. E sem dúvida alguma, hoje finalizo graças a todo apoio e amor recebido, vocês são os amores da minha vida e minha felicidade.

AGRADECIMENTOS

De forma especial, agradeço ao meu sábio e querido orientador, Valmor Ramos, que com suas ideias e perspectivas muito enriqueceram e tornaram este trabalho possível.

Ao meu marido, Luiz Felipe, pelo amor, amizade e apoio incondicional; e ao Benjamin por fazer com que os meus dias sejam cada vez melhores e sempre repleto de felicidade. Vocês são os amores da minha vida!

Aos meus pais, Éder e Maria Zélia, por todo carinho e incentivo aos estudos, amo vocês.

Aos meus amados familiares que estão sempre ao meu lado. Ao sobrinho e afilhadas que me encantam e orgulham.

À toda a minha família, a família do Luiz Felipe que passou a ser a minha também, e aos meus amigos, cada um à sua maneira, tem contribuído com quem sou e com todas as conquistas alcançadas.

Aos meus amigos de LAPEF por todo companheirismo e ensinamentos vividos nessa caminhada, em especial ao Vinicius, por estar sempre preparado para dar aquele “help” salvador; Ana, pela paciência e calma nos direcionamentos do trabalho; Jéssica, por “arrasar” nas transcrições; e ao Matheus, pelos deliciosos cafés.

À banca examinadora: aos professores João Derli, Viviane Duek e Francisco Rosa Neto, pelas considerações durante a qualificação e a defesa, que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos professores e colaboradores do programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina pelo amadurecimento acadêmico e conhecimento oferecido durante a realização do Mestrado.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram na construção e concretização deste trabalho. Partilho com todos a satisfação do trabalho concluído e sinto-me feliz e abençoada por Deus.

RESUMO

Neste estudo, analisa-se e identifica-se os conhecimentos declarativos sobre os princípios construtivistas de ensino de professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental. Empregaram-se procedimentos de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo interpretativo. Os dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada, baseada no instrumento: Inventário de Práticas de Ensino Construtivista em Educação Física Elementar, aplicadas a 4 professores que atuam em escolas particulares, com embasamento de ensino construtivista, no município de Florianópolis. Para a análise dos casos múltiplos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que consiste, primeiramente, na transcrição e descrição de cada caso individualmente, seguida do cruzamento e confronto das informações dos casos. Os resultados evidenciaram uma valorização nos procedimentos de instrução no ensino construtivista, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Acredita-se que a instrução com ênfase na avaliação atende uma demanda para a própria instituição; utilização de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados e que mostre a aprendizagem dos alunos. Referente a dimensão clima social, os professores investigados destacaram que suas inquietações e ações concentraram-se em propiciar ao aluno a centralidade no processo de ensino aprendizagem; cabendo ao professor ser facilitador do processo de ensino e o aluno protagonista; com liberdade no poder de escolha e negociações. Os procedimentos de organização pareceram não assumir um ponto chave nas declarações dos professores investigados, considerando a experiência destes indivíduos no ensino Educação Física escolar, supõem-se que suas decisões referentes a gestão dos recursos físicos e humanos estão implícitas nos seus procedimentos referente as outras dimensões de ensino. Conclui-se que os princípios de ensino construtivistas foram consensualmente valorizados pelos professores, com maior ênfase para a dimensão instrução, e menor, para as dimensões clima social e organização.

Palavras-chave: Construtivismo. Ensino. Educação Física.

ABSTRACT

In this study, the declarative knowledge about the constructivist principles of the teaching of Physical Education teachers that work in Primary Education is analyzed and identified. The data were based on a semi-structured, based on instrument: Inventory of Practices of Constructivist Teaching in Elementary Physical Education, with private teaching in academia, with a foundation of constructive teaching, in the municipality of Florianópolis. For a multiple case analysis, use a content analysis technique, which is, first, in the transcription and description of each individual case, followed by cross-referencing and distribution of case information. The results show an instruction in the different levels of education, with emphasis on the evaluation of learning. It is believed that in response to the assessment of a demand for a proper institution; The use of assessment tools and agendas is what shows student learning. Referent to social climate, the investigated not founded the its inquietations and actions concentrated in the central active in the teaching of teaching learning; being the teacher to be facilitator of the teaching process and the student protagonist; with freedom not to be able to choose and negotiate. The analysis procedures do not seem to be present in recent years, since the disciplines are considered variables in higher education. education. It was concluded that the principles of constructive teaching were consensually valued by teachers, with a greater emphasis on a more precise instruction, and smaller, for the social and social dimensions.

Keywords: Constructivism. Teaching. Physical Education.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - Forças que Moldam o Desenvolvimento Humano.....	20
QUADRO 2 - Princípios de ensino para a prática do professor.....	22
QUADRO 3 - Princípios de instrução.....	25
QUADRO 4 - Estudos sobre Construtivismo, Ensino e Educação Física.....	32
QUADRO 5 - Participantes do Estudo.....	42

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Características Focais da Aprendizagem Construtivista.....	16
FIGURA 2 – Mapa conceitual do P1 para promover o envolvimento ativo.....	49
FIGURA 3 – Mapa conceitual do P1 para promover a aprendizagem significativa.....	53
FIGURA 4 – Mapa conceitual do P1 para promover a participação social.....	56
FIGURA 5 – Mapa conceitual do P2 para promover o envolvimento ativo.....	60
FIGURA 6 – Mapa conceitual do P2 para promover a aprendizagem significativa...	65
FIGURA 7 – Mapa conceitual do P2 para promover a participação social.....	67
FIGURA 8 – Mapa conceitual do P3 para promover o envolvimento ativo.....	72
FIGURA 9 – Mapa conceitual do P3 para promover a aprendizagem significativa...	75
FIGURA 10 – Mapa conceitual do P3 para promover a participação social.....	77
FIGURA 11 – Mapa conceitual do P4 para promover envolvimento ativo.....	80
FIGURA 12 – Mapa conceitual do P4 para promover a aprendizagem significativa.	82
FIGURA 13 – Mapa conceitual do P4 para promover a participação social.....	84
FIGURA 14 – Mapa conceitual dos sujeitos investigados para a dimensão instrução.....	93
FIGURA 15 – Mapa conceitual dos sujeitos investigados para as dimensões organização e clima social	94

Definição de termos

Acomodação - significa adaptação e ajustamento, o sujeito procura conjugar-se com o ambiente tendo em vista o equilíbrio das relações (MARQUES, 2000). É preciso haver mudança na informação e no comportamento (LEFRANÇOIS, 2016).

Adaptação - mudança de comportamento que permite ao sujeito uma melhor integração no meio, resultante da ação conjunta da assimilação e da acomodação (MARQUES, 2000). A forma mais elevada de adaptação humana é a cognição ou conhecimento (LEFRANÇOIS, 2016).

Aquisição - capacidade para incorporar e organizar informações em conhecimentos a fim de poder dispor deles sempre que necessário (MARQUES, 2000).

Assimilação – envolve responder a situações usando atividades ou conhecimentos já apreendidos, ou que estão presentes no nascimento (LEFRANÇOIS, 2016).

Conflito cognitivo - confronto de pontos de vista sobre uma questão (MARQUES, 2000). Processo auto regulador que enfrenta o conflito entre modelos pessoais do mundo, já existentes, e novas percepções discrepantes; formando novas representações e modelos da realidade (FOSNOT, 1998).

Conhecimento declarativo - caracteriza-se pela expressão dos saberes através de proposições onde se descreve o que acontece ou o que se pensa sobre um determinado conceito ou fato. Este tipo de saber ou conhecimento, procura responder ao que é, o que acontece, de forma descritiva e representa um sistema lógico de raciocínio, geralmente associado a explicação de natureza científica (FURIÓ, 1994; ANDERSON, 1995; HEGENBERG, 2002).

Construtivismo - teoria desenvolvida para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da interação entre o sujeito e o ambiente. Esta teoria considera que as fontes do conhecimento são, simultaneamente, de origem interna e externa (MARQUES, 2000). É uma teoria sobre conhecimento e aprendizagem; ele descreve tanto o que é “saber” quanto como nós “viemos a saber” (FOSNOT, 1998)

Desenvolvimento - para os autores construtivistas, o desenvolvimento é um processo descontínuo que conhece diversos estádios sequenciais e invariantes que resultam de processos de interação entre o sujeito e o ambiente (MARQUES, 2000).

Ensino - as pedagogias construtivistas consideram que o ato de ensinar deve subordinar-se à aprendizagem e esta ao desenvolvimento. O professor passa a desempenhar novos papéis: facilitador da aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projetos (MARQUES, 2000).

Esquema - na teoria de Piaget, qualquer atividade distinta pode ser chamada de esquema que se caracteriza por um comportamento que tem estruturas neurológicas relacionadas a ele. (LEFRANÇOIS, 2016).

Princípios - Ponto de partida e fundamento de um processo qualquer. Às vezes é assumido como o elemento constitutivo das coisas ou dos conhecimentos. "o que contém em si a razão de alguma outra, Kant por um lado, restringia o uso do termo ao campo do conhecimento, entendendo por "toda proposição geral, mesmo extraída da experiência por indução, que possa servir de premissa maior num silogismo" (ABBAGNANO, 2007)

Teoria de ensino - Conjunto de ideias e de conceitos, organizados num sistema coerente e lógico que visa explicitar o processo de ensino e aprendizagem. As teorias de ensino são representadas pelas concepções filosóficas e psicológicas que explicam os fins e os meios da educação (MARQUES, 2000).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA	9
1.2	OBJETIVOS DO ESTUDO	11
1.2.1	Objetivo Geral	11
1.2.2	Objetivos Específicos.....	11
1.3	JUSTIFICATIVA.....	11
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	12
1.5	ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	13
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	14
2.1	TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....	14
2.1.1	Implicações Educacionais do Construtivismo.....	19
2.2	Construtivismo e pesquisa em ciências da educação.....	25
2.3	CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA	30
3	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	41
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	41
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	42
3.3	INSTRUMENTOS PARA OBTENÇÃO DOS DADOS	43
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	44
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	45
3.6	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	46
4	RESULTADOS	48
4.1	Quem é Professor 1 (P1)	48
4.1.1	Modo como P1 promove o envolvimento ativo.....	50
4.1.2	Modo como P1 promove a aprendizagem significativa.....	53
4.1.3	Modo como P1 promove a participação social	56
4.2	Quem é Professor 2 (P2)	59
4.2.1	Modo como P2 promove o envolvimento ativo.....	60
4.2.2	Modo como P2 promove a aprendizagem significativa.....	65
4.2.3	Modo como P2 promove a participação social	68
4.3	Quem é Professor 3 (P3)	71

4.3.1	Modo como P3 promove o envolvimento ativo.....	72
4.3.2	Modo como P3 promove a aprendizagem significativa.....	75
4.3.3	Modo como P3 promove a participação social	78
4.4	Quem é Professor 4 (P4)	79
4.4.1	Modo como P4 promove o envolvimento ativo.....	80
4.4.2	Modo como P4 promove a aprendizagem significativa.....	82
4.4.3	Modo como P4 promove a participação social	84
5	DISCUSSÃO	87
6	CONCLUSÃO.....	97
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
	APENDICE A – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	108
	APENDICE B – ROTEIRO SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA	110
	APENDICE C – DECLARAÇÕES DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIAS DAS INSTITUIÇÕES	113
	APENDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115
	APENDICE E – PARECER CONSUBISTANCIADO DO COMITE DE ÉTICA E PESQUISA.....	116

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA

A Educação Física vem passando por alterações estruturais importantes, seja no âmbito profissional, científico e de intervenção pedagógica, que influenciaram a forma de pensar e de agir do professor, no exercício da prática docente (IAOCHITE et al., 2011). A prática docente confere ao professor o papel de protagonista e, suas ações são constituídas por um conjunto de valores, princípios, conhecimentos e atitudes, incluindo sua trajetória e experiências pessoais (RICHARDSON, 1997; MARCON, 2013; SOUZA; SOUZA, 2015; LEFRANÇOIS, 2016).

Estudos têm sido realizados com o propósito de ampliar o entendimento a respeito dos conhecimentos, dos saberes, das habilidades e competências que se fazem necessários ao ofício do professor, seja no âmbito da Educação geral (SHULMAN, 1987; RICHARDSON, 1997; 2003; MIZUKAMI, 2004; TARDIF, 2012, LEFRANÇOIS, 2016), ou no âmbito das pesquisas em Educação Física (ENNIS, 1994; GRAÇA, 1997; ROVEGNO, 1998; RAMOS, et al., 2008; MACPHAIL; TANNEHILL; GOC KARP, 2013; RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O'SULLIVAN, 2017).

De fato, as pesquisas têm buscado fornecer uma estrutura conceitual capaz de descrever a complexidade do processo de aprendizagem do professor e, melhorar a qualidade do ensino em seus diversos níveis, tendo como base a área da psicologia em grande parte (BREDO, 1997; VOSNIADOU 2001; ENTWISTLE; SMITH, 2002). Com o advento da pós-modernidade e suas implicações epistemológicas para a construção do conhecimento, as explicações fornecidas pelas teorias pautadas na psicologia comportamental tornaram-se insuficientes para sustentar as demandas emergentes para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (RICHARDSON, 2003).

Neste contexto, as teorias construtivistas passaram a contribuir para as interpretações mais contemporâneas a respeito de como ocorrem os processos de aprendizagem, sendo considerado um marco na mudança conceitual do pensamento científico e pedagógico no âmbito educacional (COLL, et al., 2000; FOSNOT, 2005).

Em termos gerais, o construtivismo refere-se a uma teoria descritiva da aprendizagem, que pressupõe que o conhecimento é construído pelo indivíduo que aprende, como resultado de uma interação entre aquilo que o indivíduo já conhece e as novas ideias ou conhecimentos com os quais entra em contato (GABLER; SCHROEDER, 2003; RICHARDSON, 2003).

Os princípios engajados nesta teoria são provenientes dos resultados de pesquisas sobre a aprendizagem, desenvolvidas principalmente nas vertentes da psicologia cognitiva por Jean Piaget e psicologia social por Lev Vygotsky. Os autores consensualmente consideram o aprendiz como um agente ativo pela sua aprendizagem, os quais constroem o conhecimento a partir da sua participação e interação social com o ambiente físico e cultural, estabelecendo conexões entre as novas informações e conhecimentos prévios, atribuindo assim, significados às próprias experiências (RICHARDSON, 2003; VOSNIADOU, 2001). Ainda mais, a análise da prática do professor tem sido o ponto de partida para identificar estas estruturas conceituais e modelo de ação, contidos no pensamento do próprio professor (RICHARDSON, 2003; ROSENSHINE, 2012).

A questão central está na capacidade pedagógica do professor para refletir e mobilizar um conjunto de experiências, crenças e novos conhecimentos, de modo a estabelecer princípios que possibilitem resolver os dilemas de sala de aula e corresponder às expectativas e demandas de aprendizagem. Para atender a essas necessidades acadêmico-profissionais, deve-se levar em consideração a formação inicial, história de vida, crenças, valores, princípios, conhecimentos e atitudes incorporados pelo professor (RICHARDSON, 1997; NASCIMENTO, 2006).

Neste sentido, a perspectiva construtivista de ensino parece ter contribuído não apenas para uma alteração paradigmática no processo de ensino e aprendizagem, como também no reconhecimento da complexidade envolvida no contexto de intervenção do professor de Educação Física. Além disso, a teoria em questão considera a mobilização de um conjunto de conhecimentos e experiências, em especial, para atender as necessidades atuais da aprendizagem (CHEN; BURRU-STOCK; ROVEGNO, 2000). Assim, as informações sobre o conhecimento dos professores a respeito do ensino construtivista, as suas interpretações dessas experiências durante a prática docente e, sobretudo o modo como isso influencia a aprendizagem dos alunos, podem fornecer informações detalhadas a respeito de quais aspectos ou dimensões do ensino construtivista, devem ser incentivados dentro

do contexto da Educação Física (CHEN; BURRY-STOCK; ROVEGNO, 2000; RICHARDSON, 2003; NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O'SULLIVAN, 2017).

Para tanto, propõe-se o seguinte questionamento: *Quais são os conhecimentos declarativos que os professores de Educação Física, atuantes no ensino fundamental, possuem a respeito dos princípios construtivistas de ensino?*

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o conhecimento declarativo dos professores de Educação Física a respeito dos princípios construtivistas de ensino.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o conhecimento sobre a instrução no ensino construtivista nas aulas de Educação Física;
- Apontar o conhecimento a respeito da organização construtivista dos recursos nas aulas de Educação Física;
- Descrever o conhecimento acerca do clima social no ensino construtivista das aulas de Educação Física.

1.3 JUSTIFICATIVA

A literatura científica da área pedagógica, nos últimos tempos, passou a almejar formas de expor os conhecimentos que servem de base para o ensino. Ao mesmo tempo em que se busca a explicação do processo de construção do conhecimento para o ensino, pesquisadores, estudiosos, professores e demais envolvidos nessa intensa tarefa trilham um caminho que, apesar de ter sido amplamente percorrido até hoje, continua novo e surpreendente, pois segue em pleno processo de evolução e transformação (HOLMES GROUP, 1986; SHULMAN, 1986; RICHARDSON, 1997; TARDIF, 2012; GAUTHIER et al., 2013; NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O'SULLIVAN,

2017). A natureza desta temática no contexto de Ensino Básico brasileiro, tanto no âmbito geral quanto na Educação Física, justifica-se academicamente por ampliar e aprofundar as discussões sobre as potencialidades e as limitações da utilização de perspectivas construtivistas no âmbito educacional. Baviskar et al. (2009) e Custódio et al. (2013) afirmam que há uma demanda em termos de pesquisa para investigações que tenham como foco a análise de intervenções didático-pedagógicas construtivistas para subsidiar a formação e a intervenção profissional.

Ao analisar o conhecimento declarativo dos docentes de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental sobre os princípios construtivistas e suas fontes de conhecimento para ensinar de forma significativa, pretende-se contribuir para que os profissionais da área, Educação Superior e Básica, reavaliem, reflitam e melhorem constantemente suas estratégias pedagógicas. Este campo de pesquisa apresenta uma expectativa relevante para minimizar ou resolver os problemas de implantação de reformas educacionais, obtendo-se um alinhamento entre as crenças e práticas pessoais dos professores e novas propostas curriculares (SKOTT, 2015).

O interesse por esse estudo surgiu devido a relação pessoal com a atuação profissional no ambiente escolar e a participação no Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física – Lapef, CEFID/UDESC, que se dedica ao estudo dos procedimentos de ensino do esporte e da Educação Física. No intuito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física para os futuros profissionais dos cursos de bacharelado e licenciatura, considera-se que é preciso buscar alternativas que estimulem novas experiências relacionadas ao ensino construtivista, através de projetos de extensão, estágios e outros, para que, dessa forma, os graduandos possam se perceber capazes de aplicar o conhecimento adquirido durante a graduação.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo delimita-se a analisar o conhecimento declarativo de professores de Educação Física, que atuam no Ensino Fundamental e que tenham suas práticas pedagógicas com embasamento no construtivismo. Serão verificados os conhecimentos acerca do ensino, das relações sociais e da organização dos recursos dos professores a respeito do ensino construtivista.

Conhecimento declarativo, também chamado descritivo ou factual, caracteriza-se pela expressão dos saberes através de proposições onde se descreve o que acontece ou o que se pensa sobre um determinado conceito. Este tipo de saber ou conhecimento, procura responder ao que é, o que acontece, de forma descritiva e representa um sistema lógico de raciocínio, geralmente associado a explicação de natureza científica (FURIÓ,1994; ANDERSON, 1995; HEGENBERG, 2002).

1.5 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este projeto de dissertação atenderá às normas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) 01/2014 para a elaboração de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, no “Modelo Monográfico”.

Para tanto, nas dissertações elaboradas no formato monográfico, os elementos textuais serão organizados de modo a abranger os objetivos e as necessidades do estudo, conforme o Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da UDESC. Desta forma, os elementos textuais serão organizados da seguinte maneira: a) Introdução; b) Revisão de Literatura; c) Método; d) Resultados; e) Discussões; f) Conclusão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo é dividido em três momentos. No primeiro será abordado sobre as teorias da aprendizagem e suas implicações educacionais. No segundo será apresentado o desenvolvimento das pesquisas sobre conhecimento construtivista dos professores através de estudos publicadas até 2018 e por fim foi traçado um levantamento dos estudos sobre o ensino da Educação Física e o construtivismo.

2.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Um conjunto de ações em prol do movimento de valorização e reconhecimento da profissão docente está sendo observado, no percurso histórico da constituição da profissionalização do professor (CARLSEN, 1999; RAMOS, et al., 2011). Paralelamente às ações implementadas, a definição de um conhecimento profissional, de caráter científico, configurou uma das prioridades dos professores e investigadores da área. Uma das importantes contribuições decorrentes deste período foi a elaboração de propostas de ensino, com base nas teorias da aprendizagem ou do comportamento, para subsidiar a intervenção pedagógica do professor (RAMOS, 2012; LEFRANÇOIS, 2016).

O interesse nos conhecimentos para o ensino dos professores se intensificou por ser considerado o princípio explicativo da prática, ou seja, os conhecimentos que influenciam as ações e decisões do professor afetando diretamente o ensino (CLARK; PETERSON, 1986; RICHARDSON, 1997; SKOOT, 2015; ASHTON, 2015). O conhecimento é precursor e decisivo para as práticas dos professores, partindo do pressuposto de que as alterações nas práticas de ensino dos professores somente ocorrerão em decorrência de mudanças em seus próprios conhecimentos prévios (RICHARDSON, 1996; RAMOS et al, 2011; CUSTÓDIO et al, 2013).

Com isso, a influência das correntes cognitivistas e construtivistas tem interferido na interpretação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Física, que adota estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem quando comparado com outros modelos usualmente utilizados no

contexto escolar. Os avanços científicos e teóricos obtidos nas últimas décadas têm contribuído para esclarecer esta complexidade, ao mesmo tempo em que tem feito surgir um conjunto de possibilidades de intervenção pedagógica (SKOTT, 2015; LEVIN, 2015; RICHARDSON, 2003; WOOLFOLK-HOY; DAVIS; PAPE, 2006).

Ainda no processo formativo contemporâneo, uma posição construtivista é expressada como uma perspectiva educacional que afirma o desenvolvimento do indivíduo por meio de uma construção própria, que ocorre como resultado das relações sociais e garante a assimilação de experiências. Tendências na pesquisa psicológica educacional apontam tipos diferentes de construtivismo, porém convergem em elementos comuns de estudo (RICHARDSON; 1997). Dentre as teorias mais representativas encontram-se Piaget, Vygotsky e Ausebel, que compartilham uma visão construtivista em relação ao desenvolvimento do ser humano como um processo ininterrupto de construção individual que ocorre dia a dia decorrente da interação entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de seu comportamento (MICHELENA, 2016).

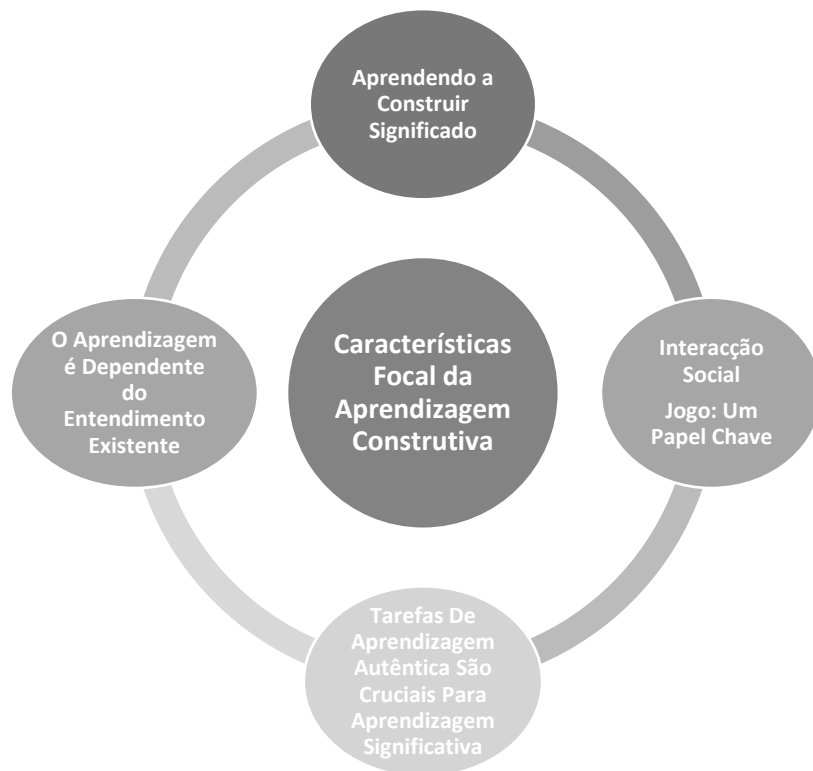
A teoria de Piaget e Vygotsky diferem na relação entre ensino e desenvolvimento, Piaget considera o desenvolvimento como um processo espontâneo, dependente do desenvolvimento biológico antes da aprendizagem. Já Vygotsky pondera que a aprendizagem não existe fora das condições sociais. A concepção de Ausebel baseia-se no fato de que a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para a pessoa que aprende, o que está relacionado, com a existência de vínculo entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios que o aluno possui (CARRETERO, 1993; VYGOTSKY, 1988; TALIZINA, 1988 Apud MICHELENA 2016).

Os educadores do século XXI estão percebendo cada vez mais a necessidade de aplicar a pedagogia construtivista. Uma das perspectivas mais importantes do discurso educacional contemporâneo é a educação “centrada no aluno”, na qual, abordam o sistema, incluindo treinamentos de avaliação, programas de desenvolvimento profissional, padrões de educação e, além disso, cursos de formação inicial em licenciatura. Algumas tendências no discurso educacional contemporâneo se tornam influentes e refletem sobre o fato de os paradigmas dominantes na educação de hoje serem frequentemente discutidos de forma confusa prejudicando o benefício da aprendizagem dos alunos (KRAHENBUHL, 2016).

O construtivismo como pedagogia, no entanto, não é de modo algum uma nova concepção do processo de aprendizagem. Em vez disso, suas raízes são encontradas no trabalho do famoso de Jean Jacques Rousseau em sua obra, Emile; nos escritos influentes de John Dewey; no modelo de descoberta guiada; e em muitos outros lugares na educação. Fosnot (1996), Lambert et al. (1997), e Gagnon e Collay (2001) são recomendados para explorar ainda mais as distinções dentro da pedagogia construtivista (KRAHENBUHL, 2016).

Por outra perspectiva, a teoria da aprendizagem construtivista é considerada um dos desenvolvimentos mais recentes no campo da psicologia cognitiva, pois busca explicar como as pessoas constroem o conhecimento. Os defensores desta teoria da aprendizagem mantêm a posição de que a aprendizagem ocorre por meio de um processo no qual o conhecimento é construído sobre a base do conhecimento prévio e, assim, a aprendizagem é resultado de experiências e ideias. Brunning, Schraw e Ronning (1995 apud Krahenbuhl, 2016) identificaram quatro características focais que acreditam ser responsável por influenciar toda a aprendizagem no modelo construtivista, que são exibidos na Figura 1:

Figura 1. Características Focais da Aprendizagem Construtivista



Fonte: Adaptado de Krahenbuhl, 2016.

De acordo com Schrader (2015, p. 23) "o construtivismo como uma filosofia de fazer significado que informa as práticas pedagógicas dominou as últimas décadas de prática educacional" (apud Krahenbuhl, 2016).

Por outro lado, o construtivismo pessoal baseia-se na posição cognitiva-desenvolvimentista, por sua preocupação recorrente a representação mental e volta-se para os processos pelos quais os indivíduos alcançam a compreensão progressivamente mais avançada do seu ambiente e de si próprio (FOSNOT, 1998). Segundo Von Glasersfeld (2009) a ideia básica de Piaget é que o desenvolvimento humano é processo de adaptação e a forma mais elevada de adaptação é a cognição humana, ou o conhecimento.

De acordo com Lefrançois (2016) Piaget utilizou-se de duas grandes questões da zoologia para iniciar suas pesquisas: (1) quais propriedades dos organismos permitem-lhe sobreviver; e (2) como as espécies podem ser classificadas? De acordo com a reelaboração para aplicar no desenvolvimento infantil as questões configuraram-se, da seguinte forma: quais características das crianças permitem-lhes que se adaptem ao seu ambiente? E qual a maneira mais simples, precisa ser útil de classificar o desenvolvimento infantil? A orientação teórica de Piaget é biológica e evolucionária, bem como cognitiva, ou seja, estuda o desenvolvimento da mente no contexto da adaptação biológica.

Sem perder de vista o propósito de estudar a gênese do conhecimento humano, Piaget, no início de seu trabalho, elaborou, ao mesmo tempo, teorias e métodos próprios. Ambos mantêm entre si uma relação de reciprocidade, garantida pela duplicidade funcional que caracteriza esse procedimento metodológico: o método clínico-experimental funciona, ao mesmo tempo, como um instrumento de diagnóstico e de pesquisa (PALANGANA, 2015). O método clínico foi emprestado da psicologia clínica, especialmente da psicanálise. Na pesquisa psicológica, o método clínico, teve como objetivo obter informações mais precisas sobre o raciocínio da criança, visando estudar como se estrutura o conhecimento humano.

Entre os aspectos que Piaget transfere da biologia para a sua concepção psicogenética, conforme Palangana (2015) ressalta, pode-se destacar: o ajustamento de antigas estruturas, a novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas. Ambas pressupõem, no desenvolvimento, uma corrente contínua em que cada função se liga a uma base preexistente e, ao mesmo tempo, se transforma para ajusta-se a novas exigências do meio, ocorrendo, então o que

Piaget denomina de adaptação. E para responder à primeira das questões da biologia o autor nomeia a assimilação e a acomodação como os processos que tornam possível a adaptação (LEFRANÇOIS, 2016).

Para Piaget é importante que haja um balanço entre assimilação e a acomodação, equilibrar é o termo usado para explicar processos que levam a esse balanço. Se há muita assimilação, não há nova aprendizagem; se há muita acomodação, o comportamento torna-se caótico. Assimilação e acomodação são ilustradas em duas atividades importantes da primeira infância: o brincar, que envolve principalmente assimilação, e a imitação, que envolve principalmente acomodação (FOSNOT, 1998). Nesta teoria, a inteligência é a propriedade da atividade que é refletida no comportamento maximamente adaptativo e pode, em consequência disso, ser compreendida como processo inteiro de adaptação.

Piaget acredita que o desenvolvimento infantil progride ao longo de uma série de estágios, caracterizado pelo desenvolvimento de novas capacidades. O estágio consiste em um nível mais avançado de adaptação. O autor descreve quatro estágios principais e vários subestágios ao longo dos quais as crianças progridem no desenvolvimento (VADECONBOEUR, 1997).

Enquanto a teoria de Piaget fundamenta-se nos estudos sobre o “interior” da criança, como papel primordial, o sistema de Vygotsky enfatiza o “exterior”, ou seja, as forças da cultura (GREDLER; SHILDS, 2008). Contemporâneo de Piaget, o psicológico soviético Lev Vygotsky, despendeu um grande esforço ao atacar e criticar o trabalho de Piaget e tentar leva-lo a debater e dialogar com ele (VAN DER VEER, 1996). Mas, conforme Pass (2007), existem evidências de que Piaget e Vygotsky se comunicavam entre si e após ler as obras de Vygotsky, Piaget começou a reconhecer que as influências sociais são uma das importantes forças que definem o desenvolvimento.

Para Vygotsky a interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição. As culturas, explicou Vygotsky, modelam o funcionamento mental humano. De acordo com Thomas (2005), a teoria de Vygotsky reflete suas crenças marxistas-socialistas, particularmente no papel que ele atribui à cultura e interação social em determinar o desenvolvimento. Não estamos apenas produzindo cultura, observa Bronfenbrenner (1989), mas também somos produzidos pela cultura, reforçando um dos temas contemporâneos mais fundamentais que são a base do estudo e do entendimento do desenvolvimento humano.

De acordo com Lefrançois (2016) a importância da cultura na teoria de Vygotsky é realçada pela distinção que ele faz entre “funções mentais elementares” e “funções mentais superiores”. As funções elementares são nossas tendências e comportamentos naturais, não aprendidos, evidentes na capacidade de recém-nascido. Durante o desenvolvimento, estas funções mentais elementares são transformadas em funções mentais superiores, como o pensamento, resolução de problemas e imaginação.

A linguagem começa como ferramenta externa útil na socialização e guia o comportamento social. Segundo Vygotsky, a fala é inicialmente um meio socializador com aqueles que estão ao redor da criança e, somente depois, na forma da fala interna (falar consigo mesmo), se torna um meio de pensar (VADECONBOEUR, 1997).

2.1.1 Implicações Educacionais do Construtivismo

O impacto da teoria de Piaget sobre o currículo escolar, os procedimentos de instrução e as práticas de mensuração é significativo (RICHARDSON, 1997). No Quadro 1, encontram-se as forças que modelam o desenvolvimento e tem implicações educacionais importantes.

Oferecer oportunidades para atividades tanto mentais quanto físicas é uma implicação educacional básica da teoria de Piaget. As escolas deveriam se esforçar para oferecer aos estudantes tarefas e desafios de dificuldade ótima. O material oferecido aos alunos não pode ser tão difícil ao ponto de não poder ser compreendido (assimilado) nem tão fácil que resulte em aprendizagem nova (sem acomodação). Cabe ao professor saber sobre o desenvolvimento infantil e sobre como as crianças apreendem e pensam (VOSNIADOU, 2001).

Para Fosnot (1998) a teoria de Piaget não é uma simples teoria; assim como a teoria de Vygotsky, apresenta uma visão diferente da mente e do conhecimento. Entendê-las mais profundamente nos auxiliará a ajudar os estudantes a entenderem seu mundo e a si mesmos mais profunda e intensamente.

Quadro 1 - Forças que Moldam o Desenvolvimento Humano

Força	Explicação	Implicação educacional
Equilibração	A tendência em manter um equilíbrio entre assimilação (resposta que se utiliza aprendizagem prévia) e acomodação (mudança de comportamento em resposta ao ambiente).	É necessário proporcionar as crianças, atividades com nível ótimo de dificuldade – nem tão difíceis a ponto de elas se sentirem exageradamente desafiadas, nem tão fáceis a ponto de não requerem nenhuma acomodação.
Maturação	As forças genéticas que, embora não determinem o comportamento, estão relacionadas ao seu desdobramento.	Os professores precisam saber alguma coisa sobre como as crianças pensam e aprendem – sobre seu nível de maturação e compreensão para otimizar suas experiências educacionais.
Experiência Ativa	A interação com objetos e eventos reais permite aos indivíduos descobrir coisas e inventar (construir) representações mentais do mundo.	Essa força apoia um currículo construtivista, aquele no qual o aprendiz é envolvido ativamente no processo de descobrir e aprender.
Interação Social	A interação com as pessoas resulta na elaboração de ideias sobre coisas, as pessoas e sobre si mesmo.	As escolas precisam oferecer ampla oportunidade para a integração aluno-aluno e professor-aluno nas áreas acadêmicas (sala de aula) e não acadêmicas (playgrounds, bibliotecas, etc.).

Fonte: Lefrançois (2016), p.250.

A teoria de Vygotsky, ressalta Lefrançois (2016), diz muito sobre as forças que moldam a aprendizagem das crianças. Ela enfatiza o papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento cognitivo, e evidência a relação que existe entre professores e alunos. Na estrutura teórica, essa relação é estudada pela noção de Vygotsky da zona de desenvolvimento proximal - ZDP. Davydov (1995) explica a ZDP como aquilo que a criança inicialmente consegue fazer apenas junto com o adulto e seus iguais, então, pode fazer de forma independente, reside exatamente na zona proximal de desenvolvimento psicológico.

A noção de ZDP é uma das mais importantes contribuições à teoria e prática instrucional, a outra é o conceito de “suporte”, que está estreitamente relacionado. Suporte é o modo como o aprendiz pode ser ajudado. O educador precisa oferecer ao aprendiz desafios que se enquadrem no âmbito daquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto competente ou de uma criança experiente (PALANGANA, 2015). Os conceitos ZDP e suporte, revelam-se muito interessantes para serem pensados em relação ao professor, mas ainda não está muito claro qual deve ser seu papel exato nesta tarefa (RICHARDSON, 1997), bem como qual é o nível

de diretividade adequado a ser adotado para promover a máxima aprendizagem do estudante (BIDARRA; FESTAS, 2005).

Salienta-se que o sucesso da adoção das perspectivas construtivistas depende das crenças epistemológicas que o professor carrega consigo quando planeja e estrutura o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido para trabalhar adequadamente a abordagem construtivista, o professor necessita reconhecer, profundamente, que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo subjetivo, passível de reinterpretação e reconstrução pelo aprendiz. O docente também necessita valorizar a atividade cognitiva e o conhecimento prévio que os estudantes trazem, tornando-os importantes e relevantes para estruturar e/ou modificar suas próprias estratégias de ensino (VADECONBOEUR, 1997).

Embora o construtivismo não se apresente como uma teoria prescritiva da aprendizagem, maneira como as pessoas devem aprender, a falta de clareza ou padronização da perspectiva construtivista costuma dificultar sua aplicabilidade e operacionalização em estratégias de aprendizagem ou de fazer significado, forma como as pessoas aprendem ou se desenvolvem (MACKINNON; SCARFF-SEATTER, 1997). Dentre as abordagens construtivistas, é quase que unânime, a reprovação pelos métodos de ensino tradicional, aquele respaldado no modelo de transmissão do conhecimento. Uma vez que este não promove a interação dos conhecimentos prévios dos alunos, nem a reflexão necessária para assimilação e acomodação dos novos conhecimentos.

Se o conhecimento é construído e reconstruído com base em uma interação entre o conhecimento prévio, assimilação, e o novo, acomodação, pode-se acreditar que os entendimentos de um indivíduo dependerão da maneira de ver, de sentir e de reagir, própria de cada pessoa. Sendo assim, segundo Richardson (1997), o conhecimento formal, representado em um livro de texto e lido por trinta estudantes diferentes, será compreendido em trinta formas diferentes. As respostas dependem, em parte, dos objetivos educacionais acadêmicos e, do grau em que permitimos a compreensão do contexto social da aprendizagem, particularmente aqueles relacionados ao poder e controle.

Os estudos de Richardson (1997) questionam se as diferentes correntes teóricas influenciam a prática e o modo como se deve trabalhar a teoria e prática no ensino construtivista dentro da formação de professores. Seu grande questionamento: “qual é o lugar do conhecimento formal em uma sala de aula construtivista e como

deve ser introduzido? ". Segundo a autora, são as perguntas sem respostas sobre o conhecimento formal que ajudam a entender os dilemas que muitos profissionais se deparam quando buscam criar salas de aula construtivistas.

Vosniadou (2001) propôs doze princípios de ensino para a prática pedagógica do professor, apresentados no Quadro 2, que pretendem fornecer uma estrutura compreensiva para o desenho dos currículos e da educação centrados no aluno e na aprendizagem.

QUADRO 2 - Princípios de ensino para a prática do professor

Princípios e orientações para a prática pedagógica
Participação Ativa <i>“ênfatisa o envolvimento ativo e construtivo do aluno na sua própria aprendizagem”.</i> • Evitar situações em que os alunos são ouvintes passivos por longos períodos de tempo; • Incentivar a participação em discussões em aula e outras atividades colaborativas; • Organizar visitas a museus, praças esportivas, clubes esportivos; • Possibilitar que os alunos tenham algum controle sobre sua própria aprendizagem, ou seja, tomar algumas decisões sobre o que e como aprender; • Ajudar os alunos na criação de metas de aprendizagem que sejam consistentes com os seus interesses e aspirações futuras.
Participação Social <i>“ressalta a criação de um ambiente de cooperação a partir das interações sociais como parte essencial na aprendizagem dos alunos”.</i> • Estimular os alunos a trabalhar em grupo e a assumir o papel de um treinador/coordenador, que fornece orientação e apoio para os grupos; • Criar um ambiente de aula que inclua grupo, espaços de trabalho, onde os recursos são compartilhados; • Incentivar os alunos a cooperar uns com os outros; • Criar circunstâncias para que os alunos interajam com o outro, expressando suas opiniões e avaliando outras argumentações; • Vincular a instituição educacional com a comunidade em geral, dando oportunidades dos alunos ampliarem a participação social.
Atividades Significativas <i>“atribui ao quanto a atividade faz sentido para o aluno, pois a aprendizagem se torna efetiva quando o mesmo compreende a sua utilidade na vida real e o quanto é culturalmente relevante”.</i> • Incentivar a participação dos alunos em debates para melhorar a sua linguagem oral e habilidades de comunicação; • Encorajar a participação de projetos comunitários e ambiental, para os alunos poderem aprender ciência; • Promover a presença de profissionais locais para proferir palestras ou permitir que os alunos visitem o local de trabalho deles; • Estimular a conscientização dos alunos sobre as diferenças de patrimônio cultural e respeitar

essas diferenças;

- Incentivar os alunos a perceber as qualidades ao invés dos defeitos sobre as diferenças.

Relacionando novas informações ao conhecimento prévio

“reporta a ligação existente entre o conhecimento prévio e os novos conhecimentos do indivíduo, que deve estar ativado para ser capaz de utilizá-lo para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos”.

- Discutir o conteúdo de uma aula antes de começar, a fim de garantir que os alunos tenham um conhecimento prévio necessário e, também para ativar este conhecimento;
- Investigar o conhecimento prévio dos alunos em detalhes, de modo que as falsas crenças e preconceitos possam ser exteriorizados e identificados;
- Realizar questionamentos para ajudar os alunos a identificar as relações entre o que eles estão lendo e o que eles já sabem;
- Auxiliar os alunos a compreender as relações e fazer conexões com os conhecimentos.

Ser estratégico

“remete ao auxílio fornecido pelo professor para os alunos desenvolverem estratégias na resolução de problemas”

- Estimular a leitura mostrando aos alunos como fazer para delinear os pontos importantes num texto e como resumi-los;
- Solicitar a um grupo de alunos para discutir um texto e resumi-lo, auxiliando na discussão e fazendo perguntas críticas;
- Incentivar os alunos a desenvolver competências de como formar hipóteses, como manter um registro sistemático de suas descobertas e como avaliá-los;
- Estimular os alunos a utilizar estratégias por conta própria e nem sempre contar com professores para fornecer o apoio necessário.

Engajar-se na autorregulação e ser reflexivo

“refere-se ao desenvolvimento de estratégias específicas do aluno em avaliar a sua aprendizagem, a verificar a sua compreensão, tornando-o consciente sobre suas crenças e estratégias”.

- Estimular o planejamento em como resolver os problemas, experiências de projetos e leituras de livros;
- Incentivar a avaliação das declarações, argumentos, soluções para os problemas dos outros, bem como de si mesmo;
- Encorajar a autopercepção do seu pensamento e perguntar a si mesmo questões sobre sua compreensão (Por que estou fazendo? O que estou fazendo? Como estou me saindo? O que resta a ser feito?);
- Desenvolver o conhecimento realista de si mesmo como aluno;
- Definir seus objetivos próprios de aprendizagem.

Reestruturação do conhecimento prévio

relaciona-se à reorganização dos conhecimentos existentes a fim de reformular novas concepções sobre determinada informação”.

- Estar ciente sobre as crenças anteriores e entendimentos incompletos dos alunos que podem entrar em conflito com o que está sendo ensinado;
- Desenvolver situações em que as crenças e explicações alternativas possam ser exteriorizadas e expressadas;
- Fornecer observações e experiências aos alunos que tenham o potencial de mostrar a eles que algumas de suas crenças podem ser modificadas e aprimoradas;
- Apresentar explicações científicas com clareza e, quando possível, exemplificar com modelos;

- Oportunizar tempo suficiente para reestruturar as concepções anteriores dos alunos, com o propósito de aprofundar algum tema ao invés de cobrir uma grande quantidade de forma superficial.

Priorizar a compreensão ao invés da memorização

“caracteriza-se por incentivar a aprendizagem dos alunos de forma que oportunize a reflexão sobre o que estão aprendendo, estimulando debates sobre determinado assunto com os colegas e professores, para esclarecer e compreender como se aplica em diversas situações”.

- Encorajar os alunos a explicar um fenômeno ou um conceito em suas próprias palavras;
- Mostrar aos alunos através de exemplos como um princípio se aplica ou como funciona uma lei na prática;
- Criar situações-problema de forma gradual para que os alunos sejam capazes de resolver problemas característicos de acordo com o assunto de cada área;
- Estimular os alunos a comparar e apreciar semelhanças e diferenças, bem como compreender e gerar analogias entre as aprendizagens;
- Desenvolver o ensino de conteúdos baseados em princípios gerais abstratos de forma generalizada a partir de casos e exemplos específicos.

Aprender a transferir o conhecimento para a prática

“ressalta a importância de tornar os conteúdos significativos aos alunos, dando sentido a partir da relação com situações do cotidiano de forma mais concreta”.

- Persistir na compreensão do aluno sobre o conteúdo, ao invés da memorização;
- Ajudar os alunos a identificar implicações de transferência dos conteúdos que aprenderam para outras situações;
- Estimular os alunos a aplicar o que foi aprendido sobre um assunto para relacionar com outras áreas de conhecimento;
- Desenvolver a compreensão dos alunos sobre princípios gerais abstratos a partir de exemplos concretos;
- Ajudar os alunos a aprender a controlar a sua aprendizagem e como buscar e usar o *feedback* sobre o seu progresso.

Desenvolvimento e diferenças individuais

“aborda a criação de um ambiente que estimule os alunos a identificarem e respeitarem as diferenças individuais para o desenvolvimento da aprendizagem”

- Introduzir uma ampla gama de materiais, atividades e tarefas de aprendizagem que incluam a linguagem, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes, música, movimento, compreensão social, etc.;
- Identificar as áreas de domínio dos alunos, dando atenção especial para os seus interesses, para que eles demonstrem maior persistência e confiança em diferentes tipos de atividades;
- Orientar e desafiar o pensamento e aprendizagem dos alunos;
- Realizar perguntas instigantes às crianças promovendo problemas para resolver, além de persistir no experimento de hipóteses em diversas formas;
- Criar conexões com o mundo real através da introdução de problemas e materiais retirados de situações cotidianas pessoais.

Criar alunos motivados

“busca incentivar os alunos a serem determinados na participação ativa das atividades ao ponto de torná-los motivados intrinsecamente”.

- Atribuir o desempenho dos alunos a fatores internos e não externos (por exemplo, "Você tem boas ideias");
- Ajudar os alunos a acreditarem em si mesmos;
- Auxiliar os alunos a estabelecer metas realistas;
- Promover a cooperação ao invés da competição;
- Proporcionar tarefas novas e interessantes que desafiem a curiosidade e habilidades de pensamento de ordem superior dos alunos no nível de dificuldade adequado.

Fonte: adaptado por Ramos, et al (2015) de Vosniadou (2001).

Rosenshine (2012), estabeleceu dez princípios de ensino, apresentados no Quadro 3, que não criam ambientes de instrução que sejam simplistas ou superficiais. Em vez disso, os princípios são intencionalmente projetados para atrair estudantes para uma aprendizagem profunda e vibrante. Os princípios fazem isso baseando-se no conhecimento prévio, promovendo uma maior probabilidade de retenção de conhecimento dos alunos e promovendo assim maior probabilidade de assimilação de conhecimento e habilidades em futuras experiências de aprendizagem.

QUADRO 3 - Princípios de instrução.

Princípio	Breve descrição
1	Revisão dos conhecimentos prévios.
2	Apresentar o novo conteúdo de forma fragmentada e dar tempo para prática.
3	Antes de seguir em frente com o conteúdo, fazer perguntas para verificar a compreensão dos alunos.
4	Fornecer exemplos.
5	Guia de prática estudantil.
6	Verificar a compreensão e corrigir os equívocos rapidamente.
7	Obter uma alta taxa de sucesso antes de seguir em frente.
8	Fornecer suporte para tarefas difíceis.
9	Exigir e monitorar a prática independente quando eles estão adequadamente preparados.
10	Envolver alunos com frequência e tempo, revisar.

Fonte: tradução e adaptação pela autora de Rosenshine (2012).

2.2 CONSTRUTIVISMO E PESQUISA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

As pesquisas em Ciências da Educação têm buscado compreender os aspectos do discurso pedagógico do professor para melhorar a atuação profissional,

nos diferentes níveis educacionais. Carvalho (2001) analisou alguns aspectos do discurso pedagógico construtivista, a partir de versões mais formalizadas como os textos em que Piaget difundiu as possíveis implicações e consequências para o campo da educação e ainda, as versões mais informais, sintéticas e por isso mais acessíveis à maior parte dos professores e profissionais da educação, que seriam os slogans, as metáforas, as imagens e os conceitos oriundos das propostas construtivistas e, informalmente, veiculados por instituições escolares e programas de formação e aperfeiçoamento docente. O autor aponta que no discurso pedagógico construtivista existem certos problemas oriundos da apropriação, da transferência direta e da aplicação acrítica de conceitos, definições, perspectivas de resultados da psicologia do desenvolvimento e da epistemologia genética de Jean Piaget para a área educacional.

Como resultado dessa transposição teórica e conceitual, os discursos educacionais construtivistas procuraram compreender o aluno a partir da visão de desenvolvimento cognitivo individual da "criança" ou da recorrência a modelos explicativos das etapas e dos processos desse desenvolvimento; as relações entre professores e alunos em uma instituição educacional foram reduzidas a uma variante não - especificada das relações entre adultos e crianças, e os objetivos específicos da instituição escolar ficaram limitados à ideia de um pleno desenvolvimento de capacidades psicológicas, sempre em abstração das condições concretas que fazem da criança um aluno, do professor um agente institucional do ensino e da escola uma instituição social especificamente voltada para a difusão e preservação de certas tradições culturais encarnadas em linguagens públicas na qual se iniciam os jovens. (CARVALHO, 2001, P.122).

As concepções e perspectivas construtivistas, originalmente, concebidas em textos complexos e, por vezes, de difícil acesso e compreensão, são difundidas sob a forma de *slogans* ou de metáforas educacionais que transmitem de forma sintética, simplificada, certos objetivos e concepções educacionais claramente ligadas às ideias e aos seus programas pedagógicos. A divulgação ou reprodução de um *slogan* não tem como objetivo elucidar conceitos ou perspectivas, mas transmitir e manter um espírito solidário em torno de uma doutrina ou de um programa de ação a ela associado.

Miranda (2000) aponta que o construtivismo foi divulgado como uma importante estratégia pedagógica para as mudanças que se faziam necessárias nas escolas, frente às novas demandas sociais. Este, mais do que um modismo já superado, constitui um discurso que se tem mostrado bastante vigoroso, tanto no ambiente

escolar quanto fora dele, ao qual corresponde um conjunto de princípios e, ainda, uma prática, em parte, já plenamente consolidada na educação contemporânea.

Haja vista que a transição para uma educação construtivista rompe com uma atitude educacional consolidada, críticas acabam sendo feitas, cuja origem reside na distância entre as orientações que apontam à necessidade de uma mudança pedagógica e a evidência de que essa mudança está realmente acontecendo (LABURÚ; ARRUDA, 2002).

Dentre os referenciais piagetianos, o construtivismo pessoal apropriou-se e expandiu a ideia que a aprendizagem é um processo majoritariamente individual, no qual a construção de conhecimentos ocorre mediante interações do indivíduo com o mundo (AGUIAR, 1998; MATTHEWS, 1997, 2000; LABURÚ; CARVALHO; BATISTA, 2001). Além disso, nessa perspectiva difundiu-se vigorosamente a noção que qualquer desenvolvimento eficaz de novos conhecimentos pelos alunos começa com o reconhecimento de suas crenças e ideias prévias, em um processo dialético de geração e superação de conflitos cognitivos.

Assim sendo, um dos principais defensores e propositores do construtivismo pessoal foi Ernst Von Glasersfeld (1989), que afirma em suas obras que o construtivismo, se baseia em dois princípios que são fundamentais para o estudo do desenvolvimento cognitivo, do ensino e da aprendizagem: (a) o conhecimento não é passivamente recebido, mas ativamente construído pelo sujeito cognoscente e (b) a função da cognição é adaptativa e serve à organização do mundo experiencial e não à descoberta da realidade ontológica. Deste modo, várias críticas foram dirigidas ao construtivismo pessoal, muitas delas sem indicar precisamente qual de seus aspectos, foram sendo difundidas e discutidas em artigos da área da educação em ciências.

Uma das críticas mais fortes apontou para o foco central da teoria, minando a suposição de que o conhecimento científico pudesse ser construído individualmente pelo aluno. Os críticos, em geral, se apoiaram no argumento que, didaticamente falando, nenhuma experiência ou observação individual pode, de todo, estabelecer ou orientar a construção de conceitos científicos, que são, em última instância, construções abstratas, idealizadas (LABURÚ; ARRUDA, 2002). Além disso, outros autores questionaram o critério de validade dos conhecimentos construídos; a possibilidade de uma universalização de conhecimentos e a impossibilidade da aprendizagem mediante a transmissão de significados, entre outros (GARRISON, 1997; MATTHEWS, 2000; LABURÚ; ARRUDA, 2002).

Para contornar as críticas direcionadas ao construtivismo pessoal, alguns pesquisadores das áreas de educação e de educação em ciências apoiaram-se no construtivismo social. Buscou-se, fundamentalmente, superar a visão de que a construção do conhecimento se daria de maneira essencialmente individual. Sendo assim, o construtivismo social defende que o conhecimento é visto como construído por um sujeito (estudante) em interação com o seu meio social (escola e cultura extraescolar) (LABURÚ; ARRUDA, 2002). Os autores ainda enfatizam que O ponto importante é que os construtivistas sociais acreditam que a construção do conhecimento tem uma componente social e não pode ser considerada gerada por um indivíduo, agindo independentemente do seu contexto social (LABURÚ; ARRUDA, 2002). Dessa forma, Vygotsky passa a ser um referencial importante para o construtivismo social, em função de sua argumentação plausível e consistente sobre a construção de conhecimento mediada por interações sociais.

O construtivismo social também não se isentou de críticas e questionamentos, como ressalta Custódio et al (2013): Como se estabelece na aprendizagem a relação entre as componentes sociocultural e pessoal? O que se quer dizer com a importância do suporte que deve ocorrer entre o *expert* e o aprendiz? Se a legitimação do saber se estabelece para cada grupo sociocultural, então como se poderia pensar na universalização de saberes? Qual visão sobre a construção dos conhecimentos científicos e o critério de verdade (aspecto epistemológico)?

Em qualquer uma de suas vertentes, o construtivismo educacional foi responsável por questionar, na década de 1970, uma visão de ensino hegemônica, fundamentada epistemologicamente no positivismo. Fundamentou críticas ao ensino transmissivo e apresentou uma nova visão sobre o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o ensino. Nesse sentido, surgiu uma nova visão sobre o aluno e seu papel enquanto aprendiz. O aluno deixa de ser visto como um indivíduo passivo, vazio de conhecimento, e passa a assumir uma participação ativa no processo de aprendizagem. Diante disso, a motivação do aluno também passou a ser considerada como um elemento importante no processo de construção do conhecimento, muito embora, ainda bastante negligenciado nas ações de ensino e aprendizagem construtivistas (PALMER, 2005).

Tendo por base os aspectos positivos do movimento construtivista educacional, vários estudos teóricos e empíricos, visando incursões em sala de aula são realizados no campo da educação em ciências. No entanto, há uma divergência quanto às

características de uma ação didática que possa se intitular construtivista. Baviskar et al. (2009) propõem quatro critérios como essenciais e indispensáveis para designar uma metodologia didático-pedagógica como construtivista. Estes critérios foram formalizados com base nas características fundamentais exigidas pelo construtivismo. Os critérios propostos são: elicitação dos conhecimentos prévios; criação do conflito cognitivo; aplicação do conhecimento com feedback e reflexão sobre a aprendizagem.

A partir desses critérios, Custódio et al. (2013) propuseram um quinto critério necessário na essência para designar uma metodologia didático-pedagógica como construtivista. O critério incrementado denomina-se: ajuda para a apropriação do conhecimento. Focalizando o processo de orientação e organização didático-pedagógica para a construção de conhecimentos novos. Os autores entendem que a forma como o conhecimento novo será sistematizado e organizado, nas interações professor-aluno e aluno-aluno, serão determinantes para que a aula seja construtivista, pois, isso refletirá a concepção sobre a aprendizagem.

Em uma revisão de estudos empíricos, no contexto educacional, Fives, Lacaterna e Gerard (2015), sobre as crenças dos professores e futuros professores a respeito do ensino e dos processos de aprendizagem, buscaram possibilitar a realização de comparações entre diversos âmbitos de atuação. Dentre os estudos analisados, as autoras, verificaram que a maioria adotou uma abordagem de pesquisa qualitativa, por meio de procedimentos de entrevistas, observações, metáforas, diários reflexivos, questionários, entre outros. Destacaram que há uma maior frequência de pesquisas com professores em fase de atuação profissional, apesar de ter sido identificados uma quantidade relevante de estudos na formação inicial, com futuros professores. Os autores destacam que há uma lacuna para compreender mais a respeito do processo de construção e reconstrução das crenças, bem como identificar potenciais situações e contextos que ativam uma ou um conjunto de crenças, no sentido de propor intervenções efetivas durante o desenvolvimento profissional. Portanto, sugere-se que os formadores de professores estejam atentos para a elaboração de estratégias e situações que desafiem as crenças prévias dos futuros professores, além de fornecer a oportunidade de refletir sobre suas crenças (FIVES; LACATENA; GERARD, 2015).

Rivera Michelena (2016) avaliou a importância em considerar uma perspectiva construtivista na direção do processo ensino-aprendizagem no âmbito universitário. A autora concluiu que uma orientação formativa construtivista é relevante pois possibilita

ao graduando conhecer e vivenciar a orientação do conteúdo por parte do professor, no gerenciamento de ensino focado na aprendizagem centrada no aluno, visando que o futuro professor seja capaz como profissional de desenvolver o pensamento crítico e hábil a aplicar essa proposta e tenha capacidade de integrar conhecimento e habilidades para resolver problemas que surjam no seu trabalho futuro.

Os professores devem refletir, segundo Krahenbuhl (2016), sobre como eles podem reconsiderar o uso da pedagogia construtivista em sua própria sala de aula, como eles podem trabalhar para reformular o discurso neste ambiente educacional cada vez mais centrado no aluno e não promover nem permitir a caricatura de alternativas ao construtivismo em seus edifícios, distritos e estados. As vozes dos professores são necessárias - e eles precisam ter clareza para lidar com os desafios e preocupações neste ambiente, que está cada vez mais indo na direção de professores convincentes para adotar e utilizar a pedagogia construtivista como principal método de instrução.

2.3 CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Na perspectiva de compreender o panorama de publicações sobre o Construtivismo e a Educação Física, considerando o paradigma de investigação denominado Pensamento e Ação do Professor, buscou-se realizar um levantamento de estudos sobre o Construtivismo no ensino da Educação Física. A busca dos artigos ocorreu nas bases de indexação: *Sport Discus*, *MedLine*, *Google Acadêmico*, *Scielo*, *PsycArticles*, *ERIC*, *Lilacs*, *Science Direct*, *Scopus* e *Web of Science*. Foram empregados os seguintes termos de pesquisa: *physical education*, *theaching* e *constructivis**; (em inglês) e, Educação Física, ensino e construtivis* (em português). Os termos foram combinados com auxílio de operadores booleanos (AND/OR) e facilitadores de pesquisa (*). Em função da especificidade de cada base de dados, a busca dos artigos ocorreu a partir dos seguintes campos: “todo o texto/*all text*” (*ERIC*, *Scielo*, *Sport Discus*, *MedLine*, *Scopus* e *PsyArticles*), “resumo/*abstract*”, “título/*title*” e “palavras-chave/*keywords*” (*Lilacs*, *Science Direct* e *Web of Science* e *Google Acadêmico*). A partir dos critérios de inclusão, foram selecionados 14 estudos compilados no quadro a seguir (Quadro 2).

Ao fim da análise dos estudos sobre o construtivismo no ensino da Educação Física, verificou-se que os estudos selecionados se concentram nas vertentes de pesquisa sob a denominação de “conhecimentos sobre o ensino”, “crenças sobre o ensino”, “princípios e normas do ensino”, “experiências de ensino”, “percepções sobre o ensino”, “perspectivas de ensino” e “inovação e implantação pedagógica no ensino”. De maneira geral, estes estudos delimitaram-se a investigar os elementos do ensino, com base teórica na perspectiva construtivista. Estes resultados sugerem que apesar do uso de termos distintos, de fato, são os princípios pedagógicos do ensino (base teórica, propósitos, conteúdos, estratégias e avaliação) que figuram a preocupação central nestes estudos. Neste sentido, os princípios de ensino podem configurar-se como uma perspectiva de pesquisa coadunada ao paradigma do Pensamento do Professor.

Quadro 3 – Estudos sobre Construtivismo, Ensino e Educação Física.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Rovegno e Bandhauer (1997a)	Descrever como cinco normas influenciaram o papel do professor de Educação Física e dos educadores físicos na criação e manutenção das mesmas.	Pesquisa qualitativa, por meio de narrativas autobiográficas.	A perspectiva construtivista que serviu de base teórica para o estudo, juntamente com outras perspectivas teóricas sugerem que os professores participem da criação das crenças, valores, princípios e premissas compartilhadas que constituem a cultura escolar.
Rovegno e Bandhauer (1997b)	Identificar disposições psicológicas que possam facilitar o desenvolvimento do conhecimento do professor.	Pesquisa qualitativa, por meio de narrativas autobiográficas.	Foram encontradas cinco disposições que podem ser aspectos significativos do pensamento do professor e podem ajudar a explicar o sucesso do desenvolvimento do conhecimento e a mudança do professor.
Tjeerdsma (1998)	Examinar experiências e percepções de “professores supervisores” sobre o estágio de ensino do aluno e o impacto do estágio sobre suas crenças para o ensino na Educação Física.	Pesquisa qualitativa, por meio de entrevista abertas.	Os resultados mostraram que esses “professores supervisores” viam o estágio como uma experiência positiva que os levou a aumentar a reflexão e revitalizar seu ensino.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Chen, Burry-stock e Rovegno (2000)	Descrever o desenvolvimento e a validação de um instrumento e avaliar até que ponto os professores percebem que suas próprias práticas de ensino foram associadas ao ensino especializado em Educação Física a partir de perspectivas construtivistas.	Estudo quantitativo	Os resultados estabelecidos apoiaram a confiabilidade e validade do CTPI-EPE que nos forneceu informações de diagnóstico sobre a identificação de perícias em práticas de ensino de Educação Física orientadas para o construtivismo dentro do contínuo, desde principiantes até níveis de ensino especializados.
Light e Georgakis (2007)	Explorar as possibilidades oferecidas por uma inovação pedagógica na Educação Física para fornecer a professores em formação a confiança e inclinação para ensinar jogos e esporte.	Estudo qualitativos descritivo.	A semelhança da pedagogia do “Sentido do Jogo” com as abordagens construtivas para o ensino em sala de aula pode ajudar a formar os professores primários a desenvolver a confiança e a inclinação para ensinar Educação Física, apesar da falta de conhecimento específico do jogo e do tempo limitado disponível para Educação Física em programas de formação inicial de professores.
Carnicelli Filho; et al. (2007)	Verificar as interfaces entre a Recreação e o Construtivismo aplicados em aulas de Educação Física Escolar, (...)	Pesquisa qualitativa, (...)	Os sujeitos salientaram o valor das reflexões durante ou após as atividades e no início de um novo encontro. Além da eficiência do método aplicado, os professores se posicionaram positivamente, evidenciando a importância do trabalho em longo prazo e o retorno propiciado pelos pais, (...)

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Carnicelli Filho; et al. (2007)	(...)buscando compreender, na perspectiva dos docentes envolvidos, como se efetiva esta interação.	(...) por meio de entrevista semi-estruturada.	(...)durante reuniões pedagógicas. Com base nos resultados do estudo, torna-se importante disseminar estes tipos de intervenções, para que se possa ampliar as possibilidades de estimulação consciente, o ensino reflexivo e a aprendizagem significativa.
Tsangaridou (2008)	Descrever as crenças de professoras generalistas em formação complementar para o ensino da Educação Física elementar.	Pesquisa qualitativa, por meio de entrevista formal e informal, observações de campo, análise de documentos e diários (planos de aula).	As participantes acreditavam que a Educação Física deve focar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas. A autora sugere a realização de abordagens reflexivas para identificar, desafiar e transformar as crenças dos futuros professores a respeito de um ensino eficaz em Educação Física.
Koekoek, Knoppers e Stegeman (2009)	Usar uma estrutura construtivista para explorar como as crianças expressam suas experiências, pensamentos e sentimentos sobre como eles aprendem nas aulas de Educação Física.	Pesquisa qualitativa, por meio de entrevista estruturada e semiestruturada.	Os resultados indicaram que essas crianças poderiam se expressar de forma limitada sobre suas experiências de aprendizagem e que cada método produziu informações semelhantes e diferentes. Os autores discutiram as implicações desses achados para metodologia de pesquisa e instrução de qualidade na Educação Física.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Randall e Maeda (2010)	Descreveram as experiências passadas por professores generalistas em formação complementar para o ensino da Educação Física elementar e como essas experiências moldaram suas crenças sobre os propósitos ou objetivos de ensino.	Pesquisa qualitativa, por meio de questionário, textos reflexivos escritos, discussão informal com os pares.	As experiências anteriores dos sujeitos influenciaram nas crenças atuais a respeito dos propósitos do ensino da Educação Física, com enfoque nos aspectos sociais, na saúde e desenvolvimento de habilidades. Os autores indicam que explorar as crenças prévias, e as experiências anteriores, evita a reprodução de práticas inadequadas.
Zhu, Ennis e Chen (2011)	Examinar os desafios que um professor enfrenta na implementação de um currículo de Educação Física construtivista	Pesquisa qualitativa por meio de etnografia.	Surgiram dois desafios temáticos: (1) restrições contextuais da escola que limitavam o ambiente de aprendizagem da ciência da aptidão na Educação Física e (2) os valores pessoais do participante e a preferência por um programa de Educação Física recreacional e não científico. Ambos impactaram as decisões do participante ao ensinar o currículo.
Wang (2013)	Averiguaram as crenças a respeito do Ensino dos Jogos para Compreensão (TGfU) e as práticas de 20 professores de Educação Física, no ensino primário e secundário.	Pesquisa qualitativa, por meio de questionário e entrevista semiestruturada.	A maioria dos participantes estiveram dispostos a utilizar o modelo do TGfU, mas apenas nove implementaram em suas aulas, constatando que o comportamento e a intenção dos sujeitos foram influenciados por suas crenças. Recomenda-se promover programas de treinamento a longo prazo e criar contextos de atuação adequados.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Ağbuğa, B. (2013)	Determinar a confiabilidade e a validade da versão turca do Inventário de Práticas de Ensino Construtivo na Educação Física Elementar [CTPI-EPE] incluindo subescalas de Relevância Pessoal, Cooperação Social e Jogos / Habilidades.	Pesquisa quantitativa que utilizou como fonte de dados questionários (escala <i>likert</i>).	Os resultados deste estudo revelaram que a versão turca do [CTPI-EPE] ajustou-se bem aos dados e demonstrou propriedades psicométricas satisfatórias. Dado que as análises de confiabilidade e validade produziram pontuações válidas, este inventário é aplicável aos professores turcos de Educação Física.
MacPhail, Tannehill e Goc Karp (2013)	Explorar até que ponto as pedagogias construtivistas empregados por professores de professores através da implementação de uma tarefa rica ajudaram “professores em serviço” em sua compreensão e construção de alinhamento instrucional.	Pesquisa qualitativa, por meio de entrevista com grupo focal	Através do uso de estratégias construtivistas como resolução de problemas, discussões em grupo e amigos críticos, os participantes entenderam e avaliaram o processo de alinhamento instrucional à medida que passaram a confiar em seu próprio desenvolvimento. As áreas de força e deficiência que foram observadas nas tentativas dos participantes de elaborar lições alinhadas de forma instrutiva orientarão os educadores de professores na revisão dos componentes do programa e sua própria prática.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Moreno-Doña, Rivera-García e Trigueros-Cervantes (2014)	Analisar as crenças de professores de Educação Física no ensino primário e secundário a respeito da função social ou propósitos que a disciplina deve cumprir, além de verificar as barreiras pessoais, profissionais e institucionais enfrentadas nesta tarefa, e soluções para resolver esses problemas.	Pesquisa qualitativa, por meio de grupos focais e entrevistas individuais.	Para os sujeitos a EF reproduz uma perspectiva tradicional ligada ao esporte, o desenvolvimento da aptidão física e certos estereótipos sociais, e outro ponto de vista que deve priorizar o desenvolvimento de competências de compreensão e transformação das desigualdades sociais nos alunos. Os autores expõem a alguns obstáculos associadas ao estudo, como: mudanças socioculturais; currículo da EF; formação profissional, e desvalorização social da EF escolar.
Ní Chróinín e O`Sullivan (2016)	Identificar a alteração das crenças sobre conteúdos e estratégias de professoras generalistas durante a formação complementar para o ensino da Educação Física elementar, na Irlanda.	Pesquisa qualitativa, por meio de textos reflexivos e entrevistas semiestruturadas	Enfatizam a importância de compreender as crenças de graduandos e professores sobre a sua aprendizagem para ensinar EF ao longo do tempo, bem como reconhecer a influência de suas crenças prévias durante esse processo. Os professores formadores devem desenvolver estratégias para desafiar essas crenças na formação, reconhecer e apoiar que aprender a ensinar os conteúdos através das práticas motoras é apenas um ponto de partida neste processo e oportunizar outras situações de aprendizagem.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Xavier (2014)	Apresentar os resultados da pesquisa “Professor de Educação Física no Ensino Fundamental: Saberes, Concepções e sua Prática Docente”.	Pesquisa qualitativa, por meio entrevista semiestruturada e a análise de documentos.	Acredita-se que a mudança de paradigmas leva a uma condição mais crítica sobre o fazer pedagógico do professor de Educação Física. Primeiramente, o professor deve mobilizar o querer fazer pessoal, para que ele possa pensar em práticas emancipatórias que proporcionem mudanças reais na ação docente, bem como, na melhoria da aprendizagem dos alunos no sentido de formar cidadãos mais críticos.
Chatzipanteli, Digelidis, E Papaioannou (2015)	Investigar a influência dos estilos de ensino ativados pelos alunos através de um programa de intervenção específico sobre a auto-regulação dos alunos, a satisfação da lição e a motivação dos alunos	Estudo de intervenção: grupo focal (estilos de ensino construtivista) e grupo controle (estilos de ensino tradicional)	A análise de variância das medidas repetidas revelou que o grupo experimental, em comparação com o grupo de comparação, apresentou maiores pontuações na satisfação de lições, motivação intrínseca, regulação identificada e atividades metacognitivas e menores escores em motivação externa e motivação. O estudo revelou que, além do comando e / ou o estilo de ensino prática, os professores de Educação Física podem aprimorar as habilidades metacognitivas dos alunos, a satisfação das aulas e a motivação intrínseca.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Forrest, 2015	Apresentar a conceptualização e o desenvolvimento da ferramenta de avaliação da Abordagem Centrada Jogo-GCA e na demonstração do seu uso em intervenção.	Estudo experimental de abordagem Etnometodologia	O estudo conclui que as lições de GCA dependem do professor que está usando o modelo e mostra que as lições que possuem todas as características da GCA podem produzir resultados de aprendizagem de alta qualidade ou pouco profundos, dependendo do professor. Como um desenvolvimento adicional desta ferramenta de avaliação pode-se melhorar as práticas de ensino na GCA e outras estratégias de ensino construtivista.
Ni Chroinin e O'Sullivan, 2016	Descrever e interpretar como duas camadas distintas de amizade crítica foram usadas para apoiar uma inovação pedagógica na formação inicial de professores- Aprender a Ensinar Educação Física significativa (LAMPE)	Pesquisa qualitativa: escrita reflexiva e entrevistas semi estruturadas	Uma postura de investigação mais rigorosa como amigos críticos, contribuindo com feedback contencioso e empurrando uns aos outros além de nossas zonas de conforto pessoal e pedagógico, possibilitou uma melhora notável na aprendizagem profissional sobre as práticas de formação de professores e avançou no desenvolvimento da inovação LAMPE.

Autor (Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados /Conclusões
Ní Chróinín., Fletcher, O'Sullivan, 2017	Contribuir com uma nova compreensão através do compartilhamento de princípios pedagógicos que apoiem os Professores de Pré-Serviço (PSTs) a Aprender a Ensinar Educação Física significativa (LAMPE)	Pesquisa qualitativa: de intervenção, grupo focal	Cinco princípios pedagógicos que refletem como os PSTs foram apoiados para aprender como facilitar experiências significativas de Educação Física. Pedagogias incluíram planejamento, experiência, ensino, análise e reflexão sobre participação significativa. Os princípios foram construídos a partir de evidências empíricas tanto do professor-educador quanto das experiências do PST que apoiaram o aprendizado de como promover uma Educação Física significativa.

Fonte: Elaborado pela Autora 2017/18.

3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, utilizando-se de procedimentos de estudos de casos múltiplos e delineamento transversal. Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado para os participantes de uma experiência em um ambiente natural e de que maneira os componentes combinam-se para formar o todo, o objetivo está nos fundamentos dos fenômenos. Este tipo de pesquisa busca unir a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo para ajudar e aperfeiçoar as teorias e os experimentos, onde o raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana (STAKE, 2016).

Yin (2010) prefere não definir a pesquisa qualitativa de forma singular, mas lista cinco características importantes: 1) estudar o significado da vida dos participantes, nas condições da vida real; 2) representar as opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Estudos descritivos e interpretativos são delineados como aqueles que, além de descrever os fenômenos observados, interpreta-os com o intuito de compreender e aprofundá-los nos limites de uma realidade específica (DENZIN; LINCOLN, 2008). Os estudos de casos múltiplos consistem em apresentar e analisar os dados de cada participante individualmente, bem como identificar regularidades e especificidades entre as percepções dos próprios participantes, confrontando os resultados mais significativos entre si (YIN, 2010). Ainda, pode-se denominar como estudo de caráter transversal, no qual se realiza um recorte no tempo para que seja possível realizar a investigação de determinado objeto (ARTILES VISBAL; OTERO IGLESIAS; BARRIOS OSUNA, 2008).

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa professores, licenciados em Educação Física e atuantes no Ensino Fundamental em escolas particulares do município de Florianópolis (SC), que possuem embasamento teórico construtivista. A seleção dos sujeitos da pesquisa ocorreu de forma intencional (YIN, 2010). A partir dos seguintes critérios de inclusão: a) estar atuando, em 2017/2018, como professor de Educação Física do Ensino Fundamental e tem sua prática pedagógica embasada no construtivismo; b) ser licenciado em Educação Física; c) possuir no mínimo 5 anos de prática docente, d) apresentar motivação e disposição para participação voluntária na pesquisa. Com base nesses critérios, foram selecionados 4 (quatro) professores para a participação na pesquisa (Quadro 4).

QUADRO 4 - Participantes do Estudo

Professores	Sexo	Idade	Tempo de Atuação
P1	M	37	10 anos
P2	M	38	15 anos
P3	F	45	14 anos
P4	M	33	8 anos

Fonte: elaborado pela autora 2018.

P1 e P2 atuam na mesma instituição de ensino que apresenta sua proposta pedagógica fundamentada na visão sócio histórica e possui como pontos-chave a interação social e a valorização do contexto histórico-cultural de seus educandos. Ambos, os professores, ministram aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

P3 trabalha em três escolas na grande Florianópolis, como professora de Educação Física do ensino Fundamental e Médio, sendo que uma dessas entidades de ensino declara possuir uma proposta construtivista, onde há “aplicação pedagógica dos estudos de Jean Piaget (construção do conhecimento). O papel da escola é propiciar situações para que o aluno construa seu significado. Aprender é modificar”.

P4 tem sua carga de trabalho dividida entre ministrar aulas de Educação Física, para o Ensino Fundamental, e administrar sua empresa de serviços esportivos extracurriculares. A instituição onde P4 desempenha ambas as atividades, possui como embasamento teórico as obras de Piaget e afirma que “o principal objetivo da

educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”.

3.3 INSTRUMENTOS PARA OBTENÇÃO DOS DADOS

Na premissa de conseguir o máximo de informações a respeito do comportamento de ensino construtivista dos professores, utilizou-se a técnica de roteiro de entrevista semiestruturada. Para Gil (2008), nesse tipo de entrevista, há certo grau de estruturação, em que o entrevistador faz perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, mas, na medida em que se afasta das perguntas, o entrevistador tem a liberdade de intervir de modo sutil. No entendimento de Flick (2009), nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador deve considerar o fato de os entrevistados disporem de uma reserva ampla de conhecimento relacionado ao tema. Para o autor, todo esse conhecimento inclui suposições implícitas e imediatas, que podem surgir através de perguntas abertas, controladas pela teoria e/ou de confronto.

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada (Apêndices A e B) foi dividida em duas partes: a primeira, composta por 11 (onze) perguntas relacionadas à característica dos sujeitos, suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, teve por objetivo aprofundar informações a respeito dessas experiências em contextos formais (escolas, universidade, trabalho), não formais e informais (clubes, academias, cursos e workshops, família, amigos, comunidade).

Na segunda parte, realizou-se a entrevista semiestruturada composta por 20 (vinte) perguntas, tendo por objetivo aprofundar os aspectos relacionados ao conhecimento dos professores sobre o ensino construtivista, especificamente para o desenvolvimento do envolvimento ativo, aprendizagem significativa e participação social. Para Vosniadou (2001), o desenvolvimento do envolvimento ativo refere-se à criação de situações de ensino interessantes e desafiadoras que encorajam a construção ativa e mediadora do aluno. Por sua vez, o desenvolvimento da aprendizagem significativa refere-se à criação de situações de ensino que estejam relacionadas aos conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a compreensão da utilidade do que está aprendendo. Ainda, a participação social está relacionada à criação de um ambiente de cooperação a partir das interações sociais como parte essencial na aprendizagem dos alunos.

Além disso, a construção da entrevista semiestruturada teve como base, para manter a validade de conteúdo, o Inventário de Práticas de Ensino Construtivista em Educação Física Elementar (*Constructivist Teaching Practices Inventory in Elementary Physical Education* - CTPI-EPE) (CHEN; BURRY-STOCK; ROVEGNO, 2000). O CTPI-EPE é composto por trinta e sete itens (práticas de ensino), distribuídos em quatro dimensões: (1) Facilitando a Construção Ativa de Conhecimento em Dança e Ginástica, (2) Facilitando a Construção Ativa de Conhecimento em Jogos e Habilidades, (3) Facilitando Relevância Pessoal e (4) Facilitando a Cooperação Social.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

As instituições privadas de Ensino Fundamental foram identificadas, em um primeiro momento, no site da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina. Com os nomes das instituições e o auxílio da *internet*, foi possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico de cada instituição e selecionar aquelas que possuem seu embasamento pedagógico no construtivismo. Em mãos do total de elegíveis (9), realizou-se um primeiro contato com a direção e/ou coordenação pedagógica. Nesse primeiro contato, ainda via telefone, destacaram-se os objetivos da pesquisa, o caráter de sigilo, de voluntariado e sem fins lucrativos. Após essa breve explicação, solicitaram-se o *e-mail* e o telefone dos professores de Educação Física para realizar o contato e o agendamento, com data e local convenientes a eles.

Para o agendamento do dia e local das entrevistas, foram utilizados *e-mail*, telefone e redes sociais (*Facebook* e/ou *WhatsApp*). No dia da entrevista, apresentaram-se novamente os objetivos e procedimentos da pesquisa, o caráter voluntário de participação e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorizando a gravação e divulgação dos resultados sem fins lucrativos. Todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma individual, respeitando o local e o horário de conveniência dos sujeitos, as quais ocorreram, na maioria dos casos, em salas da própria instituição de ensino que o professor atua.

Durante a realização das entrevistas, todas as informações foram gravadas através de 2 (dois) gravadores digitais, em seguida, armazenadas em microcomputador institucional de uso do pesquisador, e por fim, transcritas com a ajuda dos *softwares*: *Express Scribe*, para a reprodução do áudio das entrevistas,

Microsoft Word, para o registro do texto, e *Nvivo* versão 10, especificamente, para tratamento e análise dos dados qualitativos. As entrevistas tiveram aproximadamente 1h20min, compostas, em média, por 30 laudas, em um dos casos a entrevista foi dividida em 2 momentos, conforme a disponibilidade do sujeito.

Para garantir a validade das informações fornecidas pelos professores, utilizou-se procedimentos de checagem pelos participantes (GUBA, 1981), em que cada sujeito da pesquisa recebeu uma cópia das transcrições, confirmando a veracidade das informações contidas nos documentos, não solicitando nenhuma alteração nas falas. O projeto foi apreciado e aprovado por um comitê de ética em pesquisa com seres humanos de uma universidade pública do estado de Santa Catarina (parecer nº 2.434.141/2017). Para preservar o anonimato dos professores eles foram identificados no texto através de letras e números, respectivamente (P1 a P4).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir das entrevistas semiestruturadas dos sujeitos. Para análise dos casos múltiplos, adotaram-se os procedimentos sugeridos por Yin (2010), que consistem, primeiramente, na transcrição e descrição de cada caso individualmente, e depois, no cruzamento e confronto das informações de todos os casos. Para Gibbs (2009), durante o processo de transcrição, inicia-se a análise de dados, fazendo com que o pesquisador se familiarize com o conteúdo. O agrupamento dos resultados mais significativos foi descrito e analisado no capítulo dos resultados.

Além disso, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo Bardin (2013), a qual caracteriza-se como conjunto de técnicas metodológicas de análise das comunicações, cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto. Utilizadas para explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens, aplicam-se a “discursos”, em busca dos significados, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre a qual se debruça.

Para Bardin (2013), a análise de conteúdo é composta por categorias determinadas *a priori* (CHEN; BURRY-STOCK; ROVEGNO, 2000; VOSNIADOU, 2001) e, *a posteriori* (DOYLE, 1977, 2006; SIEDENTOP, 1991), dividida em três fases: a) pré-análise: consiste na organização das informações contidas nas transcrições

das entrevistas com o objetivo de torná-las operacionais, sistematizando as ideias iniciais; b) exploração do material coletado: que consiste na codificação dos textos ou transcrições brutas em representações de conteúdo, identificando as unidades de significado, em função das classes de análise; c) tratamento e interpretação dos dados: as informações mais relevantes são sintetizadas e interpretadas primeiramente a partir de cada caso em específico, para que posteriormente os resultados mais relevantes sejam confrontados entre si.

A análise indutiva dos dados permitiu identificar para cada categoria (princípio) do ensino construtivista, subcategorias que vão ao encontro do modelo ecológico centrado na análise microssistêmica da ecologia da sala de aula (DOYLE, 1977, 2006; SIEDENTOP, 1991). Assim, foi possível verificar como cada princípio de ensino construtivista era desenvolvido pelos professores nos momentos de instrução, organização e clima social. Para Onofre (2000), a dimensão instrução consiste em medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da introdução e avaliação geral das atividades e da aprendizagem, e também, para o acompanhamento das atividades junto aos alunos. Para o autor, a dimensão instrução ainda pode ser definida como o momento da aula em que a atividade do professor assume por objeto a informação ou a prática de conteúdos da matéria de aprendizagem.

A dimensão organização, segundo Onofre (2000), consiste nas medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, espaços, materiais e alunos. O autor ainda caracteriza essa dimensão como o momento da aula em que a atividade do professor assume um papel de informação, ou então, a prática de atividades de organização dos alunos, dos espaços e equipamentos e do tempo das aulas. A dimensão clima social, segundo Onofre (2000), refere-se às atividades que promovem uma relação positiva entre os próprios alunos, entre o professor e os alunos e os alunos com as atividades de aprendizagem. Ademais, o autor ainda define essa dimensão como a forma que o professor gere os sistemas de tarefas, cuja implementação é efetuada pela turma.

3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do presente estudo referem-se ao procedimento metodológico. Deve-se considerar que a realização da entrevista semiestruturada pode limitar os professores a evocarem as memórias de experiências mais recentes, não representando, assim, todos os conhecimentos obtidos durante sua carreira profissional. A rotina de ensino é um processo subjetivo de difícil observação pelo professor e, portanto, de difícil conscientização, para investigar o ensino construtivista de professores de Educação Física, é relevante mencionar que descrever e interpretar a trajetória de vida dos professores, a partir de suas percepções e memória do que viveram, de fato, se configura num fator limitador da precisão das informações obtidas e apresentadas neste estudo. Portanto, a generalização dos resultados, isto é, da percepção dos professores de como ensinam de forma construtivista, fica limitada pelo caráter individual de cada trajetória, das lembranças e significados pessoais de cada professor investigado.

4 RESULTADOS

Neste capítulo será abordada a biografia dos professores, destacando as experiências no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Serão apresentados também os conhecimentos declarativos dos professores a respeito do comportamento de ensino construtivista, para os princípios: envolvimento ativo, aprendizagem significativa e participação social. Ao final, são apontados os indicadores do comportamento de ensino construtivista para as dimensões pedagógicas de instrução, organização e clima social.

4.1 QUEM É PROFESSOR 1 (P1)

O Professor 1 (P1), de 37 anos, obteve as primeiras experiências de prática esportiva pessoal, na Educação Física curricular, na educação básica, na prática dos esportes tradicionais: Voleibol, Futebol, Basquetebol e Handebol. Assim, aos onze anos de idade, começou a participar de treinamentos de futebol, fora do contexto escolar e, posteriormente ingressou em competições da modalidade (moleque bom de bola). Devido ao seu desempenho, passou a se destacar em competições locais, regionais e chegou a compor equipes de futebol profissional com renome no cenário nacional.

A experiência de prática pessoal no esporte, durante a infância, adolescência e início da vida adulta, influenciou-o a ingressar no curso de Educação Física. Inicialmente, a opção pelo curso de Educação Física era para cursar Bacharelado, mas por perceber que no mundo do futebol havia muita segregação no campo de atuação profissional, no decorrer do curso optou pela Licenciatura. Essa mudança, na opção de foco do curso, foi motivada por uma percepção de que o campo de atuação profissional do professor licenciado possuía maior abrangência e abarcava também a atuação no futebol dentro do contexto escolar. Complementarmente, na metade do curso, próximo ao momento de realizar a escolha entre bacharelado e licenciatura, P1 participou de um evento inclusivo que marcou sua trajetória acadêmica e pessoal, pela mobilização da comunidade na organização do evento e pelo seu envolvimento com os participantes com deficiência.

Para P1, as primeiras experiências de prática no ensino foram obtidas após o término do curso de graduação, em uma escola estadual do município próximo a sua residência, experiência essa não muito positiva e agradável, a instituição apesar de ser de pequeno porte apresentava déficit relacionados aos recursos materiais. Segundo ele, essas experiências obtidas na escola foram importantes porque promoveram a construção de uma compreensão sobre o papel de professor e, exigiram um nível de engajamento profissional, especialmente na preparação de materiais para exercer as tarefas de ensino. Paralelamente, a atuação no contexto escolar iniciou como professor de academia, experiência que durou pouco tempo devido não ser de seu interesse. Posteriormente, iniciou em uma outra escola onde permaneceu por um curto tempo, após essa experiência no contexto escolar ingressou em um outro mercado de trabalho dentro da Educação Física, na Coordenação Estadual do Programa Segundo Tempo do Governo Federal, atuando na parte de gerenciamento do programa.

Retornou ao contexto de ensino escolar, após seis anos de formado e relatou que, somente a partir desse momento, começou a colocar em prática toda a bagagem de conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e em uma especialização em Educação Física escolar que acabara de concluir. O entendimento atual de P1 a respeito do construtivismo partiu de dois momentos, primeiramente sobre conhecer o contexto que os alunos estão inseridos para a partir dessa análise realizar, o segundo momento, um planejamento pedagógico que permita ao aluno se construir não só na atividade, mas como cidadão. Atualmente, integra o quadro docente de uma instituição de ensino particular, do município de Florianópolis, que têm sua proposta pedagógica fundamentada na visão sócio histórica e possui como pontos-chave a interação social e a valorização do contexto histórico-cultural de seus educandos.

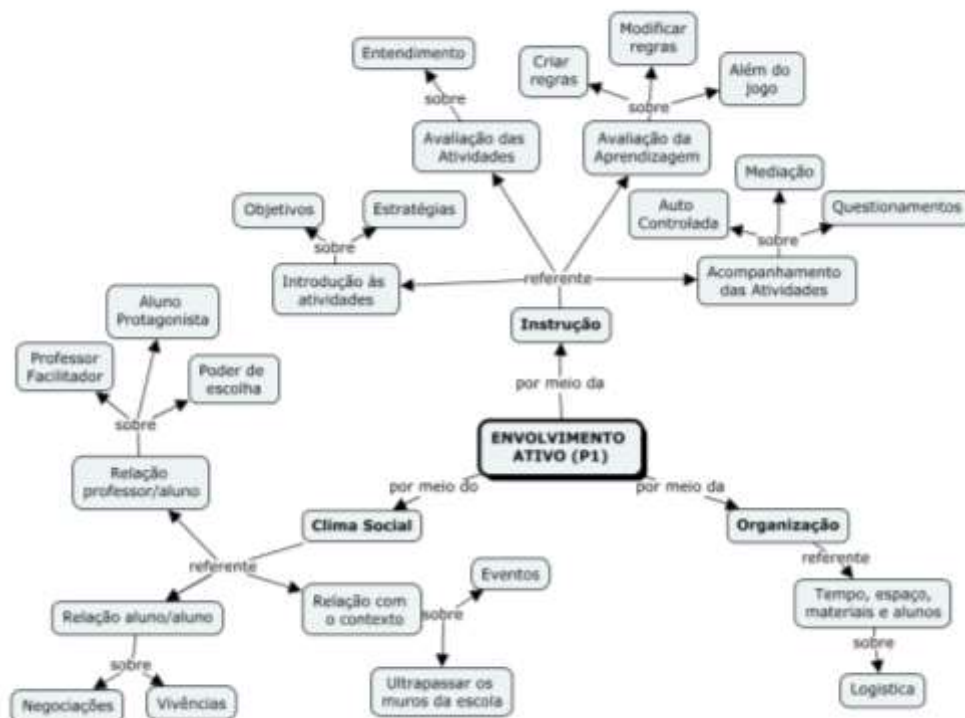
4.1.1 Modo como P1 promove o envolvimento ativo

P1 considera que o envolvimento ativo vai além da participação do aluno na atividade física motora, para tanto ele acredita que o aluno deve se envolver e participar de decisões de aula, conforme se verifica no trecho a seguir:

O que eu penso desse envolvimento ativo, é que esse aluno não só participe mas construa, ele faça parte desta construção, por exemplo, as vezes o aluno está até participando da atividade, mas não está se envolvendo com a atividade, envolvendo no sentido de construir essa atividade. (...). Quando o aluno constrói essa regra daquele jogo junto, ele está envolvido ativamente naquela aula, no meu ponto de vista. (P1)

E, no caso, P1 está representado na Figura 2.

Figura 2 – Mapa conceitual do P1 para promover o envolvimento ativo



Fonte: elaborada pela autora 2018.

4.1.1.1 Instrução

Dentro do envolvimento ativo na dimensão instrução o P1 mostrou-se atento ao nível de participação dos alunos nas decisões referentes aos objetivos e conteúdos de aprendizagem. Na introdução às atividades, para obter o engajamento dos alunos P1 busca apresentar os “objetivos” e traçar “estratégias” em conjunto com os alunos, ajustando as atividades ao nível de conhecimento e habilidade de seus alunos, como se verifica na referida fala:

Sempre antes do início das aulas com eles, mostrar para eles os objetivos daquela aula. Primeiro dentro do jogo que eu costumo sempre fazer com os alunos, são os combinados (...), a importância de eu construir esses combinados, eu construir com eles as estratégias daquela aula, (...). Eu dou o direcionamento claro da aula, mas eu deixo ele participar nessa criação nessa contribuição acho que isso é significativo. (P1)

No tocante à avaliação das atividades, P1 acredita que o engajamento dos alunos nas decisões sobre as regras e estratégias da atividade permite que ele tenha um maior “entendimento” dos acontecimentos, viabilizando a aprendizagem do conteúdo, como se verifica no excerto a seguir:

Fazendo esses combinados, eu acho que eles acabam entendendo e percebendo o que aconteceu naquela aula, (...) quando eu explico para que que serve aquela atividade que eu estou fazendo ele constrói esse conhecimento e ele entende, essa aula fica mais fácil dele perceber o que ele está fazendo naquele espaço, naquele tempo ali. (P1)

Relativamente às avaliações de aprendizagem, P1 reafirmou que o nível de envolvimento dos alunos nas decisões referentes aos objetivos e conteúdos de aprendizagens incidem no seu entendimento e reflexão do que vai ocorrer na prática e permite que o aluno tenha possibilidade de explorar inúmeras situações de acordo com o seu interesse naquele conteúdo. Para P1, realizar muitos direcionamentos na atividade, pode limitar a capacidade do aluno de alcançar um nível de entendimento mais profundo sobre o conteúdo. Assim, ele costuma oferecer aos alunos, possibilidades para “criar” e “modificar regras” e obter um envolvimento ativo na construção da atividade, para “além da sua mera participação no jogo”, conforme relato a seguir:

Eu sempre penso, galera, vamos fazer três regras diferentes do jogo, e vocês vão me ajudar a construir essas regras e aí eles se envolvem na construção dessa regra, quando você fornece essa oportunidade, não só ensina o jogo (...). Porque quando eu trago algo pronto, por exemplo, uma atividade que seja ele vai participar, ele vai fazer ele não, mas talvez ele não, como ele não participou daquela construção ele não vai ter o mesmo entendimento.

Quando eu trago a atividade pronta eu limito esse aluno a determinadas situações. (P1)

Na forma como oferece instruções durante a aula e realiza feedbacks ou correções, P1 considera que a melhor forma de fazer o acompanhamento das atividades junto do aluno é permitir que a atividade seja “autocontrolada”, onde o professor passa a “mediar”, por meio de “questionamentos” no decorrer da aula. Conforme se verifica no relato de P1: “Atividade autocontrolada, é uma questão cognitiva. Costumo fazer esses questionamentos em alguns momentos dá certo nesse processo de vivências, de experiências a gente vai aperfeiçoando, através da leitura e estudo”.

4.1.1.2 Organização

Para a dimensão organização, P1 acredita que para melhor aproveitamento do tempo e envolvimento dos alunos deve haver uma “logística” que valorize a “criação conjunta”, onde em pequenos grupos os alunos criem regras, apresentem a turma e em conjunto haja uma discussão de como o jogo será praticado, conforme se verifica na sua fala: “Cada grupo vai criar digamos, uma regra, alguma coisa para aquele jogo, depois o grande grupo vai participar de toda essa discussão para depois trabalhar esse jogo”.

4.1.1.3 Clima Social

Para P1, a manutenção do clima social entre os alunos se dá através de situações de “negociações”, onde após eles criarem, modificarem as regras da modalidade ou jogo haja tempo para os alunos “vivenciarem”. Nos termos de P1:

Permito que eles criem a regra, que eles modificam alguma situação. Eu gosto de deixar eles irem para a prática e daí na prática (...)eu direciono, eu oriento, organizo, mas deixo eles praticarem, (...)“assim não dá certo, desse jeito funciona, não vai dar de jogar” então a gente volta e rever aquela situação(...) Retoma (...) mas deixo eles vivenciarem. (...) Eles conseguem sim, organizar em cima disso uma nova regra, ou seja, um combinado para aquele momento, para que o jogo aconteça. (P1)

O professor também destaca a importância de permitir que o aluno “protagonize” as situações de aprendizagem, ressaltando que para uma maior

interação dos alunos nas tarefas de aprendizagem ele possibilita que o “aluno escolha” a atividade e o tempo que vai praticar. Esse entendimento é verificado no trecho a seguir:

Eu direciono, mas eu dou a oportunidade para que esse aluno seja o protagonista. Mas de maneira que eu dou para o aluno escolher de certa forma o que ele naquele momento, ele se sente mais à vontade, direciono dois, três fundamentos digamos assim, e ele vai passando aquilo ali, como se fosse estações, claro aquele que ele se sente mais à vontade ele fica um pouquinho mais de tempo, brinca um pouquinho mais, vai passando outro, para ele ir adquirindo essa confiança de certa forma também. (P1)

Considerando a dimensão clima social, verificou-se a preocupação do P1 com a transferência ou aplicação de relações sociais harmoniosas “fora do contexto escolar”, não só nas situações relacionadas ao esporte. Conforme se verifica no relato a seguir:

Sai dos muros da escola, porque tu vais levar esse aluno a refletir a pensar em situações fora da escola também, não só situações relacionadas ao esporte, mas ao cotidiano desse aluno, ele vai perceber primeiro que existe um direcionamento, e ele dentro desse direcionamento ele vai poder fazer as escolhas dele. (P1)

Desse modo, P1 acredita que deve haver “eventos” na escola que possibilitem ao aluno expandir a aplicação do aprendizado para fora dos muros da escola, envolvendo a família e a comunidade e, principalmente, o aluno. Nas palavras do P1:

Nós temos o Bem-Estar que envolve, que é um evento no qual a gente trabalha, o ano passado trabalhamos a pedalada, já trabalhamos caminhada, trabalho com palestra de conscientização e a gente percebe que os alunos marcam os pais, eles demonstram esse entendimento. Eles conseguem fazer esse link levando para fora. (P1)

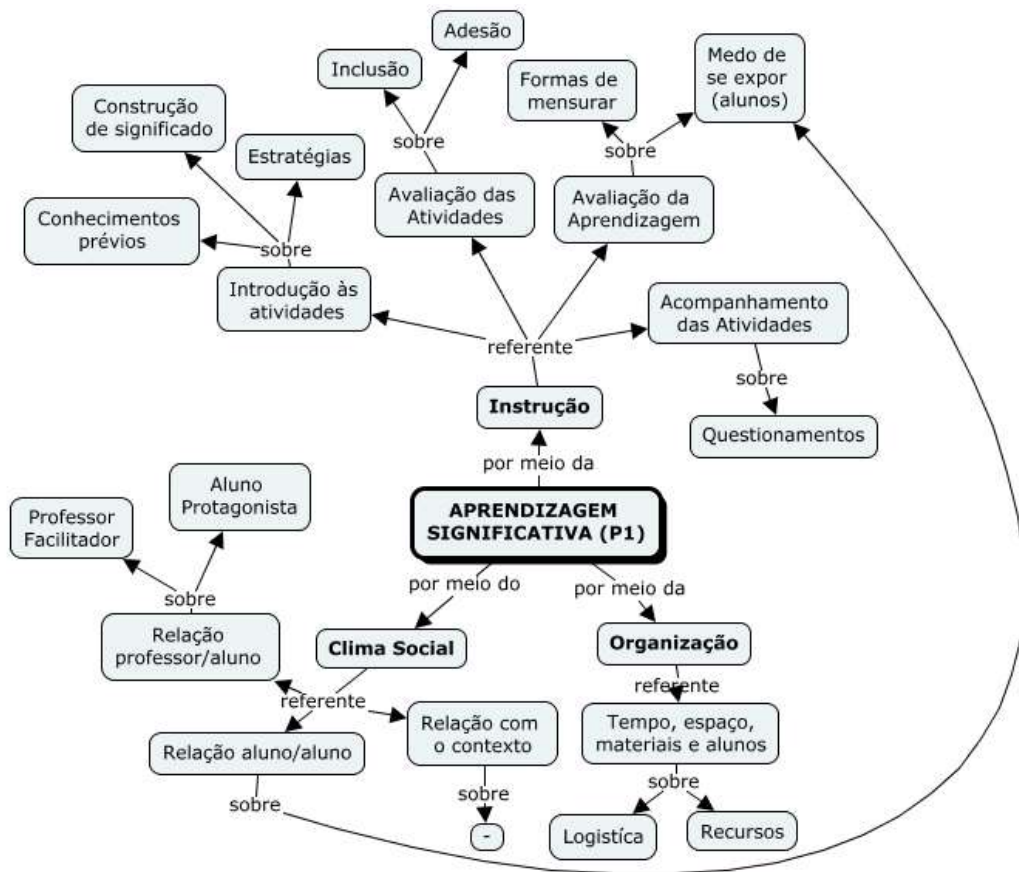
4.1.2 Modo como P1 promove a aprendizagem significativa

O P1 entende por aprendizagem significativa todo ensinamento que representa para o aluno significado, pois a aprendizagem se torna efetiva, quando o mesmo compreende a sua utilidade na vida real e o quanto é culturalmente relevante, seja durante as aulas ou na sua vida cotidiana.

É algo que significou para eles, eles aprenderam, então eu acho assim, essa aprendizagem significativa é algo enquanto envolve os alunos de certa forma,

que de fato aquilo seja marcante, e passa ser conhecimento que ele adquiriu. (P1)

Figura 3 – Mapa conceitual do P1 para promover a aprendizagem significativa



Fonte: elaborada pela autora 2018.

4.1.2.1 Instrução

Para a dimensão instrução, P1 possibilita na introdução da aula ou conteúdo que os alunos apresentem seus “conhecimentos prévios” para a partir dos conhecimentos dos alunos traçar “estratégias” para transmitir os novos conhecimentos e permitir que os alunos consigam fazer a “construção de significado”. Ele reconhece que em determinados momentos os alunos não querem participar, então ele faz uso da tecnologia como estratégia de convencimento, conforme sua argumentação:

Uma nova forma de pensar (...) quando a gente traz o jogo novamente, e mostra outras possibilidades de jogos a gente percebe que eles conseguem fazer, aproximar daquilo que eles já têm conhecimento. Insistir, mostrar, as vezes a importância daquela atividade, da atividade física em si. As vezes um vídeo. Esses dias eu até estava mostrando um vídeo para eles, nessa questão de, assistir, mostrar o que é bom, o que é ruim, e insistência. (P1)

Já para a avaliação geral das atividades, P1 procura fornecer aos alunos tarefas que são consistentes com o que eles já sabem, identificando as áreas de domínios dos alunos e dando atenção especial para os seus interesses. P1 proporciona aos alunos uma adaptação das regras para que haja uma “inclusão” e “adesão” de todos, e que os alunos demonstrem maior persistência e confiança na realização dos jogos, como relatou:

A gente faz esse ajuste, até na própria regra do jogo, porque é o que eu sempre falo com os alunos aqui, se a gente for cobrar na integral a regra do jogo(...). Eu vou acabar excluindo, a gente orienta, porque o que eu tenho que fazer. Dou possibilidade para que todos participem mais à vontade, porque tem aqueles alunos que só tu falar a regra já assusta, já trava e não joga mais. (P1)

Para a avaliação da aprendizagem, P1 relatou se sentir desconfortável por acreditar que na disciplina de Educação Física há uma lacuna referente aos métodos e “formas de mensurar” a aprendizagem do aluno. Situação que se torna mais difícil quando os alunos têm “medo de se expor”, deixando de participar da aula por esse motivo, conforme excerto a seguir:

Na Educação Física, é difícil essa questão de, não digo de avaliar, mas diagnosticar, digamos assim, de certa forma por que não tem um padrão, até porque não tem como ter um padrão, a gente está trabalhando com alunos com habilidades diferentes, com experiências diferentes, com vivências diferentes (...). Não fica nem claro para o aluno e se torna difícil para o professor (...). Os alunos, os adolescentes, as crianças atualmente eles têm muito medo de errar. Limita muito essa questão deles se exporem “não, não vou me expor porque se eu errar. (P1)

Durante o acompanhamento das atividades junto aos alunos, P1 declarou fazer “questionamentos” para verificar a compreensão do aluno sobre o conteúdo, mas ressaltou que pode ser que para o aluno não fique tão claro o que o professor quer com essa forma de instrução, como se percebe em sua fala: “Talvez não fiquei claro para eles (...). Porque a gente traz essa questão de questionamento durante (a atividade), mas talvez não fique claro para os alunos que eles estão sendo avaliados”.

4.1.2.2 Organização

Na organização dos recursos materiais, P1 destacou que quando trabalha um conteúdo novo faz uso dos aparatos tecnológicos para apresentar aos alunos a atividade. Essa estratégia permite aos alunos discutir o conteúdo de uma atividade antes da prática, a fim de garantir que eles tenham um conhecimento prévio necessário e, também para que falsas crenças e preconceitos possam ser exteriorizados e identificados. Depois como estratégia de “logística” ele procura levar os alunos para a prática, e demonstrar ou pedir que um aluno demonstre, conforme relatou:

No primeiro momento assim, uma atividade (...)desconhecida, a gente costuma apresentar ela com vídeo mesmo. Utilizando esses recursos da tecnologia, vídeo, depois disso, eles na prática vivenciando, mostrando, eu mostro, depois eu peço para algum aluno mostrar. (P1)

4.1.2.3 Clima Social

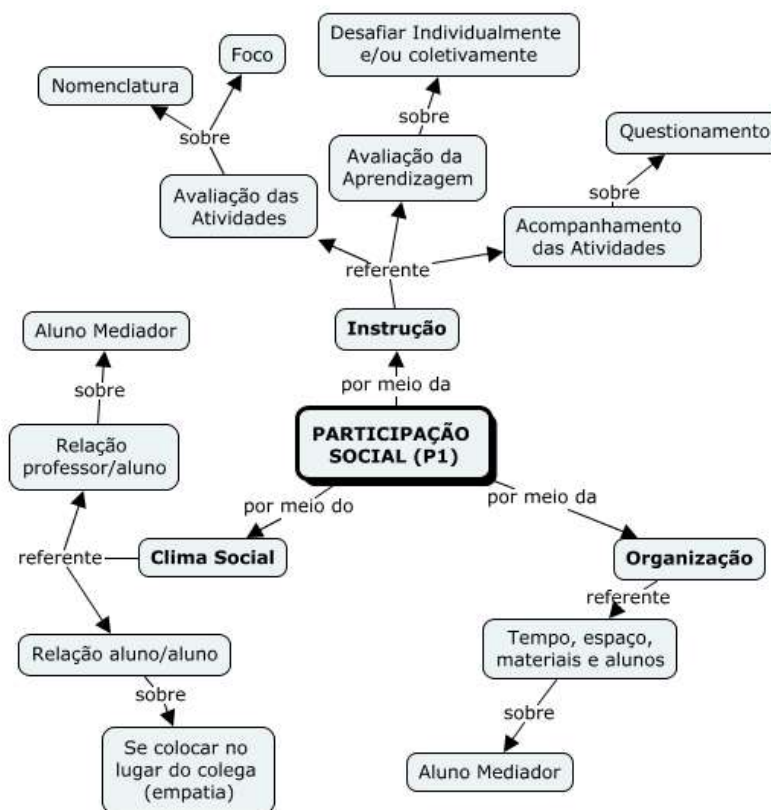
Na dimensão clima social, P1 relatou que prefere deixar o aluno a vontade para participar das atividades, mesmo que alguns alunos aparentem ter “medo de se expor” ele busca fazer que os alunos sejam “protagonistas” das atividades de aprendizagem e ele assume o papel de “facilitador”.

4.1.3 Modo como P1 promove a participação social

O entendimento de P1 para o princípio participação social compreende o nível de envolvimento dos alunos no decorrer das atividades e suas relações interpessoais, com intuito de favorecer a criação de um ambiente de cooperação a partir das relações sociais como parte essencial da aprendizagem dos alunos. P1 relatou que a participação social só se torna efetiva se na atividade houver integração, pois para ele incluir pode simplesmente estar presente na atividade.

No meu ponto de vista, se eu não faço a interação, eu até estarei no grupo, mas não estou sendo tão efetivo na minha participação, é mais ou menos a questão da inclusão e da interação, incluir é fácil, (...) mas eu interagir, eu fazer com que esse aluno participe, interaja com os demais já é mais difícil. (P1)

Figura 4 – Mapa conceitual do P1 para promover a participação social



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.1.3.1 Instrução

Dentro da participação social na dimensão instrução o P1 relatou preocupação em possibilitar um engajamento maior dos alunos nas atividades. Para melhorar a participação dos alunos P1 fez ajustes na “nomenclatura” e “foco” das atividades. Segundo P1 o termo jogar remetia aos alunos competitividade e um nível de desempenho maior nas atividades, afastando os alunos menos habilidosos da prática. A troca dos termos usados na introdução da aula pelo P1, possibilitou que os alunos aproximassem suas metas de aprendizagem com seus interesses, aumentando o número de alunos engajados nas atividades, conforme afirmou no trecho a seguir:

Eu percebi que essa simples troca de jogo para brincar, trouxe mais alunos para, quando eu tiro a formalidade do jogo, e vamos brincar, eles ficam mais, ah então vamos brincar, vamos brincar então, eles ficam mais à vontade (...)vamos brincar de basquete, fica muito mais fácil deles participarem, eu percebi do ano passado para cá, uma simples troca de nomenclatura, jogo

talvez traz esse negócio mais formal, questão de regras de desempenho de rendimento. (P1)

Quando P1 identifica a dificuldade dos alunos, ele busca “desafiá-los” como uma estratégia para incentivar os alunos a persistir na tentativa de êxito na prática de atividades. P1 acredita que esse tipo de estratégia cria circunstâncias para que os alunos interajam com os outros, expressando suas dificuldades e avaliando possíveis soluções, como contou no trecho a seguir:

Desafio, eu acho que desafios assim, por exemplo, quando eu percebo que algum aluno ou grupo em si está com dificuldade em alguma coisa eu lanço algum desafio. Porque eu acho que o desafio instiga eles a eles a tentarem digamos assim, a persistir naquilo que causa mais dificuldade para eles. (P1)

Estimular os alunos a trabalhar em grupo e assumir o papel de professor, são papéis que os alunos podem exercer nas aulas do P1. Quando questionado sobre como faz o acompanhamento das atividades junto aos alunos, P1 relatou proporcionar que seus alunos sejam mediadores das situações de conflito e ele faz o acompanhamento por meio de “questionamentos”, como no excerto a seguir:

Mas quando você vem para o lado de cá, oposto da onde você vai mediar o conflito do colega que xingou, que isso, que tu vais mediar, ou a própria regra que tu vais aplicar eu tu vais cobrar ou tu não vais cobrar? É difícil, claro que é, eles falam é difícil, mas eu acho que é muito rico oportunizar para o aluno essa vivência. (P1)

4.1.3.2 Organização

Na organização dos recursos humanos, P1 destacou que incentiva os alunos a assumir o papel de professor, que tem como função fornecer orientação e apoio para a turma no decorrer das atividades. Essa ação estimula o “aluno mediador” a utilizar estratégias por conta própria e nem sempre contar com professor para dar o suporte necessário, conforme destaca: “Por exemplo, em alguns jogos, aí vai aplicar o jogo é o aluno que vai aplicar o jogo. Ele vai comandar a atividade, vai gerar o conflito, vai se resolver. ”

4.1.3.3 Clima Social

Os resultados mostram que, na dimensão clima social de P1, as relações interpessoais são essenciais para o engajamento e permanência dos alunos nas tarefas de aprendizagem. P1 destaca que valores como a “empatia” auxiliam na criação de um ambiente de aula cooperativo, fator essencial na aprendizagem dos alunos, como ressaltou no trecho a seguir:

Essa relação mesmo, então, às vezes, até de empatia, de eu estar ali no grupo e me perceber no grupo, me perceber no meu colega, por exemplo, fazer uma atividade (...). É eu estar interagindo nesse grupo, eu estar sendo efetivo. Não necessariamente falando o tempo todo. (P1)

Na mesma dimensão, P1 afirma que a relação aluno professor é tranquila e quando os alunos assumem o papel de professor, “aluno mediador”, há um reconhecimento do nível de exigência e dificuldade que o professor enfrenta no dia a dia. Seja para manter a aula organizada, ou adaptar as atividades permitindo que as mesmas estejam compatíveis com os níveis de habilidades dos alunos. Para o professor, lidar com relações sociais em meio a adolescente, requer um pouco mais de cuidado para não ultrapassar os limites de equilíbrio e acabar gerando algum tipo de frustração no aluno:

A questão de se colocar no lugar do professor, ou seja, de quem quer que esteja organizando e coordenando aquele momento, e aí é engraçado que eles sempre vem com aquela questão é difícil né professor. (...)E que as vezes atrapalha em relação a outros alunos menos habilidosos na aplicação de um jogo, e a gente tem que mediar, não que a gente não utilize, a gente utiliza, mas faz uma mediação, mas, não tão firme, tão rígida(...) a zona de conforto do adolescente que é tudo para eles, se eles saem se eles desequilibram. (P1)

4.2 QUEM É PROFESSOR 2 (P2)

O Professor 2 (P2) adulto de 38 anos que obteve as primeiras experiências de prática motora, no contexto familiar por incentivo do seu pai e nas aulas de Educação Física escolar, quando iniciou a prática de diferentes esportes, como o voleibol, handebol, basquetebol, atletismo e, especialmente, o futebol. Desde muito cedo o futebol esteve presente na sua vida, o que o motivou a participar de uma escolinha de futsal na escola onde estudava. Posteriormente, passou a frequentar uma escolinha de futebol, onde um primo era o treinador. As experiências pessoais de prática no esporte durante a infância e adolescência associada à algumas características

peçoais, como ser comunicativo, gostar de criança e gostar de praticar de exercícios físicos, possibilitaram que ele recebesse o convite do seu professor de Educação Física, do Ensino Médio, para auxiliá-lo nos treinamentos de futsal em uma escolinha na cidade.

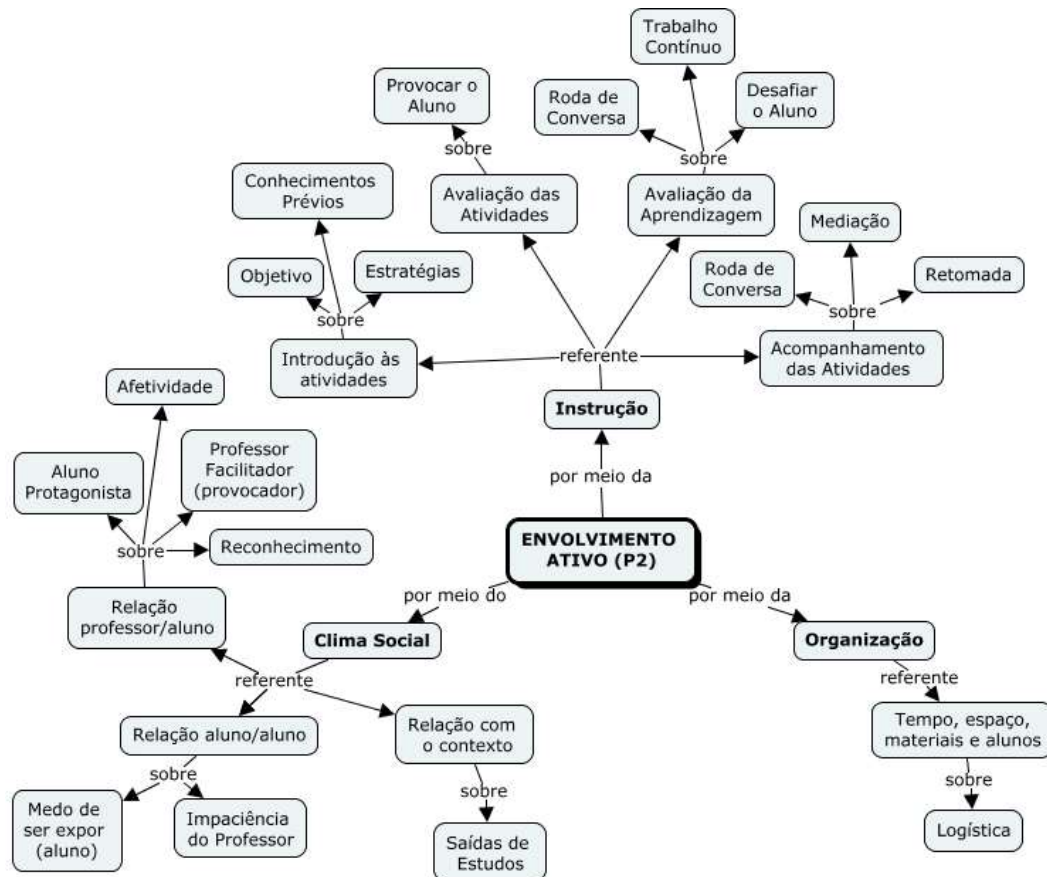
Desde o ensino médio até concluir sua graduação em Educação Física, atuou no ensino do futsal em escolinhas de Iniciação esportiva. Fator este que o impulsionou para o bacharelado, mas por ter muita facilidade relacional com crianças e o público infanto-juvenil acabou optando por cursar o curso de licenciatura. Para P2, as experiências de prática pessoal, dentro da Educação Física curricular, atividades extras e curso de formação em Educação Física, possibilitaram analisar a prática pedagógica de ensino de diferentes profissionais e retirar aspectos interessantes para compor sua prática. Durante o curso de formação inicial em Educação Física se identificava com as discussões sobre as concepções pedagógicas, fator que o levou a participar de cursos de formação, um deles, sobre práticas pedagógicas, com o Professor João Batista Freire.

Após concluir a graduação, ampliou sua carga horária de trabalho e começou a atuar como docente, em uma escola de ensino particular, do município de Florianópolis, onde atua até hoje, totalizando 14 anos na instituição que têm sua proposta pedagógica alicerçada no construtivismo educacional. P2 acredita que o ensino construtivista deve iniciar a partir do conhecimentos prévios e vivências que os alunos já têm, e cabe ao professor fazer uma mediação, possibilitando que os alunos desenvolvam diferentes potencialidades.

4.2.1 Modo como P2 promove o envolvimento ativo

No entendimento de P2 o envolvimento ativo é possibilitar que os alunos tenham controle sobre sua própria aprendizagem, por meio de vivências e experiências. Além disso, P2 também ressaltou que é necessário que haja situações que permitam que o aluno se sinta importante, fator que motiva o aluno a permanecer engajado nas atividades de ensino. A percepção de P2 é expressa a seguir: “É questão mesmo do aluno ser o protagonista da situação, é ele se envolver. O aluno ele tem que se sentir importante naquela aula, então em algum momento, ou em vários momentos, ele tem que se sentir importante.”

Figura 5 – Mapa conceitual do P2 para promover o envolvimento ativo



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.2.1.1 Instrução

Com relação a introdução dos conteúdos de ensino, P2 relatou iniciar as aulas realizando uma roda de conversa com a turma para apresentar os “objetivos” e avaliar os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre a temática. Após esse primeiro contato P2 acredita que deve haver uma reorganização das atividades práticas, traçando “estratégias” de ação com base na conversa que realiza com os alunos. Ao final da aula esse momento de conversa é retomado para refletir sobre os acontecimentos vivenciados na aula e ponderar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Nos próprios termos de P2:

Iniciar as aulas com uma conversa sobre o tema que a gente vai trabalhar naquele dia, ou o conteúdo que vai ser trabalhado naquele dia. Eu gosto de saber o que eles já vivenciaram daquela atividade ou sobre aquele material que a gente vai utilizar naquela aula, para aí a gente partir pra as atividades

práticas e depois a gente fazer uma conversa sobre o que a gente rabalhou, mais ou menos, eu tomo referência. (P2)

Verificou-se que ao longo dos relatos, P2 busca incentivar seus alunos a participarem de debates sobre os conteúdos de aprendizagem. Para tanto, faz uso de atividades onde os alunos tenham possibilidades de expressar suas ideias, opiniões e conhecimentos prévios. Na sua compreensão os alunos precisam se sentir em um ambiente confortável para exteriorizar seus entendimentos e anseios, P2 faz uso de incentivos “provocativos” para que os alunos compreendam os conteúdos e consigam fazer conexões com os conhecimentos, conforme ilustrado no trecho a seguir:

Tanto com relação a possibilidade de atividades que a gente vai aplicar, como de conteúdos que a gente vai trazer para realizar, e como também na prática em si de aula, eu gosto de deixar os alunos assim bem à vontade, para que eles deem opiniões as situações para eles deem opinião e por mais que a gente trabalhe com turmas, as vezes com mais de trinta alunos, eu gosto de estar mexendo com eles. (P2)

Para avaliar a aprendizagem, P2 busca através de “rodas de conversas” “desafiar os alunos” a refletir sobre a sua própria aprendizagem e desenvolver auto percepção do seu conhecimento. No entendimento de P2, esse processo de reflexão em conjunto com os alunos torna os conteúdos significativos aos mesmos, dando sentido a partir da relação com as situações: “para que o aluno observe o que ele estar aprendendo, eu gosto de muito de sentar com ele em roda, conversar com eles o que vai ser feito, para eles entenderem. ”

Na rotina de aulas, P2 descreveu que almeja que os alunos tenham entendimento que o conhecimento do conteúdo se inicia no primeiro dia de aula e perdura durante o ano letivo. Ou seja o conhecimento não é algo pronto, mas que precisa ser construído ao longo das aulas, através de um “trabalho contínuo”. Conforme P2 afirma:

Eu gosto sempre de fazer com que eles entendam já desde o início do ano que a aquele trabalho que esta sendo feito lá na metade do ano ele vem sendo construido desde a primeira aula, lá no primeiro trimestre.(...)No intuito que esse conhecimento ele precisa ser construído. (P2)

A opção de P2 sobre o acompanhamento das atividades junto aos alunos por meio de “rodas de conversa” nos momentos iniciais e finais das aulas, baseia-se na necessidade do professor de avaliar os conhecimentos que os alunos já possuem e traçar metas alicerçadas nesses conhecimentos prévios. A “mediação” e “retomada”

das situações de ensino possibilita ao P2 a construção do processo de ensino aprendizagem em conjunto com o aluno. De acordo com as palavras de P2:

É ele expor, para o professor e para os seus colegas aquilo que ele já traz de conhecimento sobre aquele tema ou sobre aquela aula, ou sobre aquele conteúdo que a gente vai trabalhar. (...) Além desse momento eu também gosto de estar mediando essa participação do aluno em outras situações da aula também. (...) O que marca é o começo meio e fim. Não adianta ter esse começo se no final a gente não fizer uma retomada, então eu gosto de usar essa sequência de começo de aula, situações vivenciadas na prática e uma conversa final. (P2)

4.2.1.2 Organização

Acerca da dimensão organização, P2 cita que, em relação à forma como prefere fazer a gestão de seus alunos, ele já utiliza desde seu ingresso como professor de futsal, antes mesmo de cursar a graduação. Para o professor a formação em roda proporciona que os alunos tenham oportunidade para se expressar, conforme falas expressas anteriormente.

4.2.1.3 Clima Social

Quanto à dimensão clima social, P2 indica não estar satisfeito com uma de suas características de atuação para o ensino, a “impaciência do professor”, pois em algumas situações limita as vivências dos alunos. O professor ressaltou que essa característica emerge da sua ansiedade para que as atividades sejam positivas para os alunos, sem que eles tenham que passar por frustrações. Porém, P2 tem ciência que os alunos necessitam compreender que nem tudo sairá como planejado, e necessitam ter tempo de prática para vivenciar e experimentar situações adversas e encontram soluções com os colegas. P2 acredita que precisa criar mais circunstâncias para que os alunos interajam com o outro, expressando suas opiniões e avaliando outras argumentações para solucionar problemas:

Eu tinha que ser um pouco mais paciente e de repente deixar os alunos ver, experimentarem as situações que nem sempre tudo na vida vai dar certo, eles não vão viver(...)eu acho que essa é uma situação que eu preciso é rever e até me controlar, as vezes, eu vou e deveria deixar eles interferirem um pouco mais assim...e deixar eles sentirem, também, que o que eles criaram, que o que eles mudaram pode dar certo, mas também pode dar errado. (P2)

Ainda sobre a dimensão clima social, nas relações entre os alunos, P2 mostrou-se atento ao “medo de se expor” apresentado por alguns alunos. Situações que prejudica o envolvimento e engajamento dos adolescentes nas aulas de Educação Física, porém faz com que o professor reflita e busque alternativas na sua prática para que esse grupo se envolva de forma ativa:

Os adolescentes hoje tem muito medo de se expor, de serem julgados, de errar, eles tem muito medo do que os outros vão falar, ai acaba tendo um pouco mais de dificuldade, mas é um desafio que faz com que a gente reflita muito sobre a nossa prática. (P2)

No tocante à relação professor e aluno, P2 alega que, em suas aulas há uma constante procura para que o aluno se coloque como sujeito ativo na construção de conhecimento. De acordo com P2, o envolvimento ativo é fator primordial para a compreensão e a significação dos conteúdos de ensino para a aprendizagem. Para ele, o retorno por parte dos alunos, sobre as experiências vivenciadas no contexto de aula, é de grande relevância para sua atuação docente:

O aluno ele tem que ser, eu vejo ele como o sujeito principal nesse processo, então esse envolvimento ativo eu vejo como fundamental porque se o aluno não experimentar, não sentir, não vivenciar, é se ele não tiver (sendo o) protagonista (...) questão mesmo do aluno ser o protagonista da situação, é ele se envolver. (P2)

Ele também reconhece que o fator afetividade, na relação professor e aluno, é importante. Desse modo durante suas aulas P2 busca permitir que o aluno se sinta “protagonista” na construção do conhecimento aliando a “afetividade”, para que o aluno se sinta importante: “O aluno ele tem que se sentir importante naquela aula, então em algum momento, ou em vários momentos, ele tem que se sentir importante”.

Para que a relação professor e aluno ocorra da forma como vislumbra, P2 descreveu analisar os comportamentos apresentados pelos seus alunos no momento de aula, para identificar os níveis de conhecimento, as diferenças individuais e “desafiar” os alunos nos pontos que cada um precisa desenvolver.

E eu procuro ficar bem atento na turma inteira no intuito de desafiar cada um naquilo que ele precisa evoluir mais, (...) falando e instigando, (...) eu gosto que todos estejam envolvidos naquela aula e focados naquilo ali que a gente esta fazendo, cada um contribuindo da sua maneira, (...) interagindo e provocando. Eu sempre falo para os alunos que o meu objetivo aqui é provocar vocês. Eu até brinco com eles... eu sei que estou sendo chato, mas a minha intenção aqui... é realmente provocar, o que eu quero é fazer vocês participarem se envolverem (...). P2

Como se verifica, P2 declarou identificar as áreas de domínio dos alunos, dentro do conteúdo, dando atenção especial para os seus interesses: “Eu adoro quando eles improvisam, quando eles trazem diferentes situações de resolver, de aplicar um movimento, de fazer uma situação de jogo diferente, eu gosto de destacar (elogiar).” Quanto à maneira de destacar essas ações, P2 diz fazer uso de expressões que remete ao aluno “reconhecimento” pelo seu bom desempenho na atividade, conforme relatou P2: “”Ah! agora tu merece 11 em Educação Física”. Eu brinco com eles.(...)esse teu lance ai, essa estratégia, isso ai merece uma nota 11 em Educação Física. (...)estou sempre pronto a dar aquele elogio, por mais que seja uma coisa simples.”

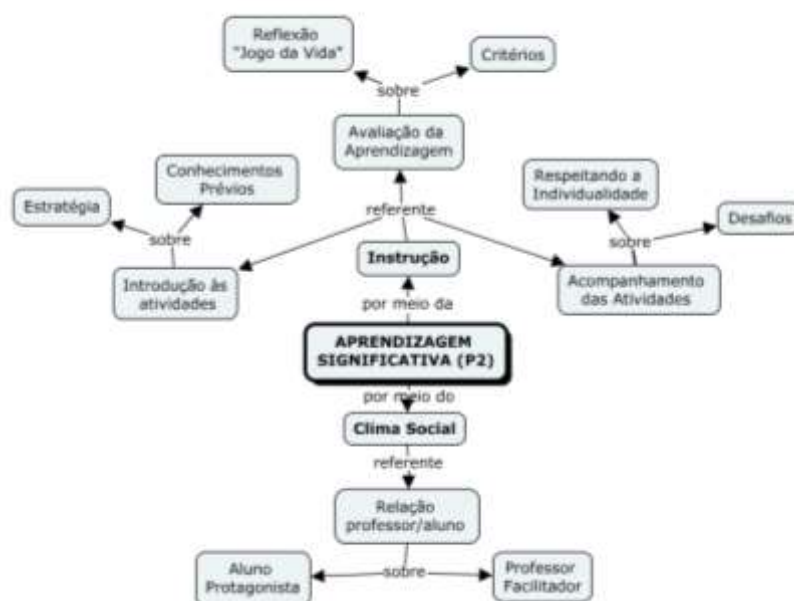
Sobre a relação aluno e o contexto, P2 declara que, na instituição de ensino em que atua, existem “saídas de estudos” que envolvem várias disciplinas. Quando a disciplina de Educação Física está inserida nesse conjunto, cabe ao professor de Educação Física estruturar e organizar a saída de estudo, fator que permite ao aluno atribuir sentido e utilidade aos conteúdos trabalhados em aula na sua vida real, tornando culturalmente relevante, conforme narra.

Aqui na escola que é as saída de estudo quando elas envolvem temas relacionados à Educação Física, nós professores de Educação Física, que acabamos sendo os responsáveis por organizar essas saídas esses instrumentos, eu acho que é bem legal porque a gente consegue usar o espaço...um espaço diferente, uma vivência diferente e a gente acaba, fazendo todo esse planejamento e cuidando e refletindo e fazendo as atividades, com as propostas que a gente gosta de trabalhar dentro da Educação Física. (P2)

4.2.2 Modo como P2 promove a aprendizagem significativa

O P2 entende por aprendizagem significativa o ato do aluno tomar consciência do conteúdo que está sendo praticado e todo ensinamento que o aluno atribui significado, pois a aprendizagem se torna efetiva, quando o mesmo compreende a sua utilidade na vida real: “Que o aluno tomou consciência do ato, num momento que ele estava praticando, quando o aluno tomou consciência de um termo e ele consegue aplicar no dia a dia (...). Dar significado. ”

Figura 6 – Mapa conceitual do P2 para promover a aprendizagem significativa



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.2.2.1 Instrução

Ao ser indagado sobre a forma como instrui os seus alunos para a aprendizagem significativa, P2 cita que, no momento de introdução da aula ele faz uma reflexão com os alunos sobre os “conhecimentos prévios”. O conteúdo que será ministrado deve ser relacionado com as informações que os alunos apresentaram e possibilite uma ligação entre o conhecimento prévio e os novos conhecimentos, P2 diz estimular os seus alunos a serem capazes de utilizar os conhecimentos prévios para a compreensão e aprendizagem dos novos conteúdos, conforme destacou: “Começando a aula ali perguntando o que que eles já sabiam sobre, o que eles conhecem de um jogo ou o que eles conhecem de uma atividade, esse já é um momento que tu já abre essa possibilidade (de estruturar o novo conhecimento)”.

Como forma de efetivação dessa introdução ao conteúdo novo, P2 afirma que usa algumas “estratégias” de instrução, que forneçam ao aluno a compreensão a respeito das tarefas de aprendizagem antes de iniciar a sua prática: “Geralmente eu mostro alguma possibilidade, eu dou algum exemplo, uso algum aluno que já vivenciou aquela brincadeira, para dar exemplo”.

Quando questionado sobre a forma como faz para avaliar a aprendizagem de seus alunos, P2 relata que durante as suas aulas permite que os alunos tenham tempo de prática, para aperfeiçoar cada vez mais os seus conhecimentos sobre determinado

assunto e, especialmente, no final da aula faz com que os alunos reflitam sobre a prática e os conteúdos ensinados. Para que haja uma “reflexão”, por parte dos alunos, P2 busca estabelecer conexões sobre as atividades desenvolvidas em aula com o dia a dia dos alunos, refere-se a essa ação como “Jogo da vida”, conforme relato:

E acho que quando a gente pratica e depois retoma faz com que na vivências que eles tiveram, quando eles refletem sobre o que eles fizeram e aprenderam eu gosto de sempre fazer um link com as situações que eles vão viver no dia a dia. Eu uso muito a expressão jogo da vida, com eles, para que eles percebam que eles podem transferir o que eles aprendem ali na aula de educação física no dia a dia. (P2)

Uma outra forma de realizar essa “reflexão”, apresentada por P2, é utilizar a autoavaliação, que corresponde a uma das notas que compõe a média da disciplina de Educação Física, para direcionar os alunos a compreenderem os “critérios” de aprendizagem: “na própria autoavaliação, por exemplo, quando eles vão fazer uma autoavaliação tem que direcionar bastante essa autoavaliação. Eles não tem critérios, é uma coisa que marca é o momento da autoavaliação.

Já para acompanhamento das atividades junto aos alunos, P2 diz criar um ambiente que estimula a participação de todos, respeitando as diferenças e valorizando as contribuições individuais dos alunos. P2 salientou que faz adaptações, quando necessárias, para que todos se envolvam na atividade:

Atento, respeitando as características e tentando fazer com que eles se envolvam. Sempre tentei fazer com que todos participassem, cada um a sua maneira, mesmo que fosse preciso fazer uma adaptação, mesmo que tenha que fazer uma adaptação grande. (P2)

Ainda sobre o modo como faz para auxiliar os alunos nas atividades, P2 cita que na sua prática profissional adota uma postura de proximidade com os alunos, seja orientando, escutando ou “desafiando”. Por meio dessa proximidade, P2 acredita que consegue dar um melhor suporte aos alunos no processo de aprendizagem, como verificado nas palavras de P2:

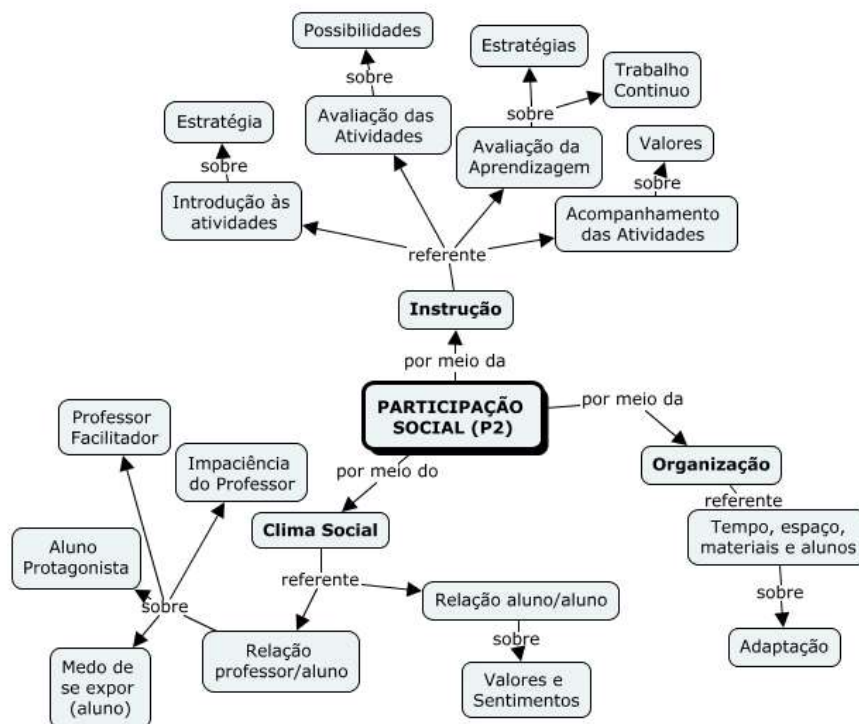
Como eu estou o tempo todo conversando com eles, instigando, falando e desafiando...eu converso bastante, os alunos sempre estão conversando muito comigo assim...eu gosto de escutar bastante...caso eles também...eu acho que isso é uma coisa que eu dou suporte para eles. (P2)

4.2.2.2 Clima Social

Na dimensão clima social, P2 retomou as suas falas apresentadas na dimensão instrução para acompanhamento das atividades junto aos alunos, onde cita criar um ambiente de aulas que visa o engajamento de todos, atendo as diferenças e respeitando-as. Ressaltou a questão do “protagonismo”, do aluno sentir importante na aula: “(...) mesmo que tenha que fazer uma adaptação grande, mas que ele se sinta importante”.

4.2.3 Modo como P2 promove a participação social

Figura 7 – Mapa conceitual do P2 para promover a participação social



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.2.3.1 Instrução

A respeito dos processos de instrução, P2 declara que em alguns momentos busca promover discussões. Estes momentos, segundo P2, são importantes para que todos possam expressar suas opiniões e tenham discernimento para analisar outros pontos de vista, porém ele acredita que poderia fazer essa mediação de forma mais

paciente. Dar tempo para que os alunos consigam chegar a uma solução partilhada, é uma estratégia importante segundo P2 para o processo de aprendizagem, como ele indica: “Voltando a aqueles momentos da aula que é o que a gente conversa mais, que é o início, ou ali no meio em uma atividade ou no fim. Eu sempre deixei eles darem a opinião deles e conversarem entre eles (...)”.

P2 descreve que no decorrer das atividades orienta e desafia o pensamento e aprendizagem dos alunos, para que eles percebam as “possibilidades” de adaptação e ajustem a atividade aos seus interesses e a realidade da aula. De acordo com ele: “E eu gosto de quando a gente vai propor, mostrar pra eles que as atividades elas podem se adequar aquilo que a gente tem de realidade ali e as construções dos jogos em cima daquilo que tu tem possibilidade”.

As declarações de P2 evidenciam uma preocupação com o engajamento dos alunos e as “estratégias” para que eles se envolvam nas decisões da sua própria aprendizagem. Além dos combinados do grupo, P2 salientou que estabelece combinados individuais, tornando os objetivos de aprendizagem mais relevantes ao aluno e as diferenças individuais, conforme se verifica na passagem a seguir: “Trabalho muito também com os combinados, então dentro dessa inclusão, dessa turma heterogenea eu gosto de fazer combinados individuais além com dos coletivos”.

As convicções apresentadas pelo professor relativamente a participação social e as suas formas de instrução, são desenvolvidas a partir de estratégias para que os alunos valorizem a cooperação, através de jogos cooperativos. P2 argumenta que há um “trabalho contínuo”, desde a educação infantil, para que o aluno compreenda a importância da cooperação no processo de aprendizagem, como ele indica:

A gente trabalha desde educação infantil, né. Ai a gente ja tem ali uma proposta de...de bastante atividades com...de iniciação que não valorize tanto a competição, que seja umas atividades de cunho cooperativo, isso tudo reflete mais na frente, quando eles vão participar mais lá na frente da Educação Física do ensino fundamental I, ou fundamental II eu vejo que isso esta bem enraizado assim nos objetivos deles assim. (P2)

No acompanhamento das atividades junto aos alunos, P2 relatou que existe um reconhecimento por parte dos mesmos sobre a importância dos “valores” em situações de aprendizagem durante a aula, conforme se verifica em suas palavras: “Uma frase que vem muito dos alunos: ‘é justo ou não é justo’. Eles estão sempre atentos a essa questão de valores. (...)Com certeza, a gente instiga a fazer a fazer...atuar dessa maneira, compartilhar e também”.

4.2.3.2 Organização

Relativamente à dimensão organização, P2 alega que são necessárias “adaptações” nas atividades para que as mesmas se enquadrem na realidade dos recursos disponíveis para a aula. Ele reitera que acredita ser interessante que o aluno compreenda a dinâmica da aula:

(...) mostrar pra eles que as atividades elas podem se adequar aquilo que a gente tem de realidade ali e as construções dos jogos em cima daquilo que tu tem possibilidade, né.(...) Até porque a gente gosta de usar a sala de dança, (os alunos questionam) ‘ah mais por que a aula vai ser na sala de dança? Por que a aula vai ser no espaço cultural? Por que a gente vai fazer jogos no tabuleiro?’ Ah vamos fazer um tabuleiro humano, vamos criar vamos diferenciar. (P2)

4.2.3.3 Clima Social

Para a dimensão clima social, P2 relatou que seus alunos possuem facilidade para estabelecer relações entre eles. Porém, em algumas situações de competitividade há dificuldade por parte dos alunos para gerenciar os sentimentos, em especial as frustrações, cabendo ao professor mediar os conflitos de “valores” e “sentimentos” emergentes por conta dos jogos e brincadeiras.

(...)eles tem facilidade nas relações entre eles, essas relações interpessoais deles, porque eles jogam, tem as brincadeiras... questão das frustrações do saber ganhar e do saber perder e isso faz com que aflore bastante os sentimentos, aflora bastante os sentimentos, então em cada dia a gente tem situações para mediar e faz, (...)eu acho que o jogo a brincadeira eles servem também pra isso, desencadear essas questões. (P2)

Na mesma dimensão, P2 alega que em suas aulas possibilita momentos de atividades colaborativas para que os alunos discutam os conteúdos trabalhados. Os alunos têm o incentivo para terem voz ativa na apresentação dos seus argumentos e são estimulados a serem críticos para analisar as declarações, argumentos e soluções dos problemas dos colegas, bem como de si próprio. Ele cita, encontrar dificuldade por parte de alguns alunos em serem “protagonista” do processo de ensino e aprendizagem, há uma resistência em assumir o controle sobre as decisões sem a intervenção do professor.

Tento fazer com que eles tenham essa voz ativa e que eles também escutem as questões que acham pertinentes para discutir com eles, estou sempre abrindo para discussão. É o que as vezes não é muito fácil, os alunos tem muito ainda a ideia de que o professor vai ser quem vai dar ultima palavra ou as vezes eles são meio que egoistas de não aceitar as falas dos outros colegas. (P2)

Além disso, P2 adverte que existem momentos em que ele, por “impaciência”, faz intervenções que aceleram o processo de resolução de problemas. Situação que limita os alunos a vivenciarem momentos de aprendizagem em atividades colaborativas: “sempre deixei eles darem a opinião deles e conversarem entre eles, mas volto a dizer, que as vezes é um defeito que eu tenho, de não esperar eles resolverem o problema, eu acabo pela ansiedade interferindo”.

Para ele, os alunos, cada vez mais, estão se eximindo do papel ativo nas discussões e em atividades práticas por “receio de se expor”, cabendo a ele estar sempre desafiando os alunos e estimulando uma participação ativa e clima social favorável:” tem aumentado o número de crianças que por não querer se frustrar, de até resistir de participar de algumas atividades, né. E aí vem o papel que o professor tem que estar desafiando”.

4.3 QUEM É PROFESSORA 3 (P3)

A Professora 3 (P3) adulta de 45 anos obteve as primeiras experiências de prática motora nas aulas de Educação Física escolar, quando iniciou a prática de atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental posteriormente, nos esportes coletivos, como handebol, e voleibol, nos anos finais do Ensino Fundamental, e no esporte individual, natação, no Ensino Médio. P3 participava de escolinhas esportivas fora do contexto escolar, atuando como atleta de voleibol remunerada, porém, após algumas lesões na modalidade, conheceu a natação e a hidroginástica.

Concomitantemente ao Ensino Médio fez o curso o técnico em Educação Física, título que possibilitou o ingresso no mercado de trabalho no âmbito das academias, para atuar como professor de natação e hidroginástica e no contexto escolar, para trabalhar com recreação. Ingressou na Faculdade de Educação Física assim que concluiu o Ensino Médio, e logo após obter o título de Licenciatura Plena se especializou em atividades aquáticas. Após concluir a graduação mudou de estado

e continuou trabalhando com natação, porém atualmente no âmbito escolar, em atividades extracurriculares.

Iniciou sua atuação como professora de Educação Física escolar em meados de 2000, e desde então atua em escolas particulares do município de Florianópolis. Atualmente, P3 compreende que o construtivismo é o ensino centrado no aluno e cabe ao professor possibilitar que o aprendizado seja construído, por meio da exploração e dos conhecimentos prévios que o aluno possui. P3 relatou não possuir interesse pela leitura, prefere a prática, situação que levou P3 a ter relação com o construtivismo, somente, quando ingressou no mercado de trabalho no âmbito escolar.

4.3.1 Modo como P3 promove o envolvimento ativo

No entendimento do P3, o princípio do envolvimento ativo caracteriza-se pela relação que o aluno estabelece com os conteúdos de ensino, em especial na disciplina de Educação Física, com a prática dos conteúdos. P3 diz promover o envolvimento ativo por meio da “promoção de atividades que permitem que ele se envolva no movimento”.

compreender o “objetivo” e o “conteúdo” na realização dos exercícios. O interesse dos alunos está no fazer, sem necessariamente atender os objetivos de aprendizagem vinculados a atividade proposta. Exigindo assim, constante esforço do professor para despertar no aluno o interesse em não apenas fazer, mas compreender os motivos pelos quais desempenha determinada atividade. Neste sentido, P3 acredita que para minimizar esse problema é necessário retomar os conteúdos já trabalhados e fazer com que o aluno dê significado aos movimentos.

Tem um que acerta e dez que erram, aí tu para tudo de novo: “galera já não falei, presta atenção”, mas o problema é que essa garotada hoje em dia eles não, eu vejo assim, pela prática que eu tenho, eles não querem, eles não estão interessados em aprender. Eles só estão preocupados em fazer e deu, o que eu falei hoje se eu perguntar a aula que vem, eles não sabem. (P3)

A respeito da dimensão instrução, no acompanhamento das atividades junto aos alunos P3 acredita que deve instruir os alunos a buscarem a melhor forma de executar as atividades, conforme P3: “criarem formas diferentes para realizar o mesmo movimento eu nunca imponho. Eu vou corrigindo ao longo”. Essa forma de conduzir as atividades, junto aos alunos, permite que eles consigam adaptar as tarefas ao seu nível de habilidade. Os “questionamentos” são utilizados por P3, para auxiliar os alunos a identificar e corrigir os erros durante as atividades de aprendizagem. Assim, ele acredita que os alunos sejam capazes de compreender o conteúdo vinculado à prática por trás da prática do movimento:

Quando eu trabalho o fundamento em si, vamos falar do esporte, quando eu trabalho fundamento, eu acho que eu ofereço sim, com todo mundo aí parava: “tá, olha o que vocês estão fazendo, pode bater e segurar? Bater e segurar? Ah, é mesmo não pode.” Então eu ia corrigindo e ia proporcionando para eles esse aprendizado ali na prática, e depois na outra aula, já fiz em estafetas vai, quicando a bola, volta quicando a bola, para, arremessa, fui dando o fundamento. (P3)

4.3.1.2 Organização

Na dimensão organização, P3 afirma que é preciso ter uma boa “logística” para fazer com que todos participem, situação agravada pelo pouco tempo de aula, grande número de alunos e recursos materiais reduzidos: “Então é aquela coisa, é uma aula,

vap e vup para 30 alunos, então você tem que fazer de tudo dentro daquela uma aula, então eu acabo não conseguindo explorar tanto o envolvimento ativo do aluno”.

4.3.1.3 Clima Social

Referente à dimensão clima social, quando questionado sobre a forma como estabelece sua relação com os alunos e como faz para motivar seus alunos acerca da matéria e/ou conteúdo ensinado, P3 declarou que a relação professor e aluno é estabelecida por meio de negociações. A “negociação” é usada para que o aluno se comprometa a participação em todas as atividades, seja proposta pelo professor, aluno ou turma:

Então vamos negociar, uma aula de fundamento, uma aula de jogo e uma aula minha, eu vou dar o que eu quiser. Nessa aula minha, eu dou uma queimada ou eu dou uma brincadeira ou eu dou um condicionamento físico, então é tudo negociável, porque se não, não vai. (P3)

Ainda sobre o clima social, P3 relatou que na relação aluno e contexto existem momentos muito enriquecedores que oportunizam a aprendizagem fora do contexto de sala de aula, denominados de saídas de estudo. Porém a disciplina de Educação Física é sempre atrelada a outras disciplinas curriculares para compor uma saída de estudo. Essa falta de autonomia por parte do professor, se deve aos riscos presentes em realizar “eventos” fora do contexto escolar.

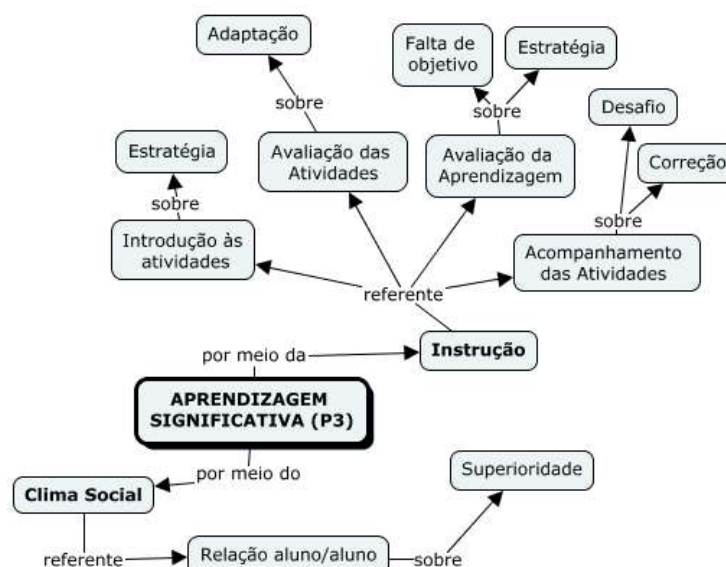
Nunca parte da gente, da Educação Física, parte de outros e junta com a Educação Física. Vai fazer um passeio a naufragados (...). É sempre muito difícil. A convivência, de todos juntos (é enriquecedora), mas essa tal dessa responsabilidade é difícil. (P3)

4.3.2 Modo como P3 promove a aprendizagem significativa

O P3 entende por aprendizagem significativa todo ensinamento que representa para o aluno significado. Apesar de conceituar esse princípio, P3 não se sente confiante para ensinar seus alunos, ele declara que os conteúdos propostos, em especial os jogos, não são compreendidos pelos alunos.

Aprendizagem significativa seria aprenderem, e é o que eu não faço, que eu não dou o significado, não sei. (...) No jogo mesmo, eu acho que essa aprendizagem não acontece, eu acho que eles não levam isso para nada, como eu te falei, eles escutam por aqui, eles querem jogar eles querem correr. (P3)

Figura 9 – Mapa conceitual do P3 para promover a aprendizagem significativa



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.3.2.1 Instrução

Na dimensão instrução, ao ser questionado sobre a forma que apresenta as atividades aos seus alunos, P3 afirma que utiliza diferentes “estratégias”, como explicação em sala com auxílio do quadro, uso da internet, para tornar o novo conhecimento apropriado ao nível de entendimento dos seus alunos. Relatou que em algumas situações foram necessárias alterações na estrutura das atividades para que os alunos mostrassem alguma compreensão do que o professor já havia explicado.

As vezes eu faço isso na sala, no quadro, passei antes de ir para a quadra. Tem uma atividade nova, eu vou lá e vou contando a história, faço os bonequinhos: daí eu exemplifico no quadro e levo para a quadra, ainda paro na quadra, reforço de novo e falo de novo, mas eu já usei também a internet, por exemplo quando eu dava o handebol, peguei uma aula, fomos para o teatro para o auditório, coloquei o jogo de handebol e ia parando: “olha aqui, me fala onde estão os jogadores, onde está o jogo igual a vocês, olha a diferença.” Depois íamos para a quadra e eu conseguia trazer aquela imagem para eles. (P3)

Ele também reitera que na dimensão instrução, na avaliação das atividades, apesar de considerar as diferenças individuais dos alunos na elaboração das

atividades, é necessário fazer “adaptações” no desenvolvimento das atividades para ajustar às possibilidades dos alunos: “considero as diferenças individuais, mas tem que ajustar”. Na avaliação da aprendizagem, P3 diz acreditar que a “falta de objetivo” para a compreensão dos conteúdos pelos alunos, dificulta sua atuação e ele precisa recorrer a diferentes “estratégias” para conscientizar a turma sobre a importância de dar significado as atividades praticadas. P3 repete que: “no jogo mesmo, eu acho que essa aprendizagem não acontece, eu acho que eles não levam isso para nada, como eu já te falei, eles escutam por aqui, eles querem jogar, eles querem correr”.

Ainda na dimensão instrução, P3 afirma que usa brincadeiras ou jogos adaptados como “estratégia” para fazer com que os alunos analisem as atividades e relacionem com os objetivos de aprendizagem. P3 relata que essa estratégia é aceita com facilidade pelos alunos mais novos: “Relaciono com algum jogo propriamente dito. Eu sempre trago alguma brincadeira, um jogo mais adaptado antes de dar o jogo propriamente dito, isso mais com os menores, porque os maiores não aceitam muito não, é bem difícil”.

Sobre o acompanhamento das atividades junto aos alunos, P3 alega que as instruções gerais são repassadas ao grupo. Mas os *feedbacks* para “correção” são fornecidos de modo individual. P3 busca encorajar os alunos:

Conforme está acontecendo a aula eu vou lá na orelhinha, está acontecendo a estafeta, eu vou lá, indo e batendo a bola de basquete: “faz a conchinha pega a bola melhor”, “tu está batendo aqui, isso aqui é bola de vôlei”, “faz a conchinha, empurra essa bola para o chão”. Quando eu faço isso no global, eu faço no geral para todo mundo como instrução mas eu acho que para corrigir, encorajar eu acho que eu vou mais no individual mesmo. (P3)

Para contemplar os objetivos de aprendizagem, P3 relatou “desafiar” os alunos para que eles evoluam no entendimento e execução das atividades. P3 acredita que fazer uso de feedback para incentivar os alunos. Os auxilia a alcançarem as metas pretendidas nas atividades, conforme argumenta: “Você é melhor que isso, você consegue fazer, você consegue, você consegue dar a passada direito e fazer, não é impossível, você já me mostrou no outro jogo que você consegue”.

4.3.2.2 Clima Social

Sobre a dimensão clima social, P3 declarou que, nas relações entre os seus alunos há situações que uma das partes mostra “superioridade” na situação e se acha

no direito de tirar proveito sobre o colega, segundo relato: “Sempre tem aquele que fica tirando sarro de um de outro que não sabe, que não consegue porque o outro é melhor”. P3 diz mediar essas situações, por meio de conversar individuais: “Conforme está acontecendo a aula eu vou lá na orelhinha, está acontecendo a estafeta, eu vou lá (...)”.

4.3.3 Modo como P3 promove a participação social

Figura 10 – Mapa conceitual do P3 para promover a participação social



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.3.3.1 Instrução

Na dimensão instrução, quando questionado sobre como favorece a participação social, P3 relatou que incentiva seus alunos a buscarem melhores resultados no desempenho com os pares, “volta naquele começo de quando eu dou o material, sempre acaba juntando dois, um mostra o que fez, o outro faz igual”. P3 contou que necessita estar em constante mudança, para se “adaptar” as necessidades exigidas pelo grupo, nas palavras de P3: “a cada ano você vai se superando um pouco, porque cada ano você pega cada grupo tão diferente, então eu acho que a gente vai aprendendo”.

4.3.3.2 Clima Social

Sobre a dimensão clima social, verifica-se no discurso de P3 que durante as atividades orienta os alunos a refletirem sobre o seu papel perante o grupo e buscarem soluções em conjunto com os colegas para que a atividade seja concluída. P3 relatou que em alguns momentos há alunos que se tentam mostrar uma “superioridade” nas relações com os colegas, resolvendo o problema de forma individualizada e sem o consentimento do grupo, conforme relato: “eu tento intervir, hoje foi uma aula que eu falei não adianta você ser o melhor, você não é sozinho, você tem uma equipe por trás, não adianta só você ir e fazer o gol. ”

Ainda para a mesma dimensão, quando questionado sobre as relações entre professor e alunos, P3 expôs que atua como “facilitador” da aprendizagem dos alunos. De modo geral, P3 permite que os alunos solucionem os conflitos sem a sua intervenção, mas em alguns casos, há necessidade de que o professor facilite as negociações para que o problema seja solucionado e a atividade progreda. Para minimizar os conflitos, o professor faz uso de jogos cooperativos e estimula os alunos a se unirem para cumprir com a atividade proposta, como ele descreve:

Primeiro eles que vão resolver aqui na minha frente, um fala para o outro, vamos lá, ele vai falar primeiro o que aconteceu o outro o que aconteceu na atividade, quando acontece eu faço bastante jogos cooperativos. Então assim, eu tento as vezes eu deixo, assim, eles tentarem resolver. É que as vezes não adianta, a gente tem que intervir. (P3)

4.4 QUEM É PROFESSOR 4 (P4)

O Professor 4 (P4), de 33 anos, obteve as primeiras experiências de prática motora nas aulas de Educação Física, onde nos anos iniciais do ensino fundamental, as atividades eram lúdicas e nos anos finais participou de diferentes esportes, como voleibol, basquete, handebol e futebol. No período escolar, fez alguns testes para compor times de futebol, por influência de um tio, que era apaixonado pela modalidade. Passou no teste para jogar em um time com representatividade no cenário estadual esportivo, mas permaneceu no centro de treinamento por pouco

tempo, devido à problemas pessoais e familiares (não se adaptaram), jogou em times amadores.

Após quase concluir o curso de Direito e de Telecomunicações, ingressou no curso de graduação em Educação Física. As experiências de prática pessoal no esporte na infância e adolescência, associadas aos incentivos de familiares que já atuavam na educação, influenciaram P4 a ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física. Durante sua jornada universitária, no curso de Educação Física, desde a primeira fase foi bolsista de pesquisa e, posteriormente, na segunda fase, passou a ter bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, onde permaneceu até o final do curso. Além de bolsista, P4 também participava do Centro Acadêmico de Educação Física, experiências estas que reforçaram sua intenção de atuar no âmbito da educação básica, após formado.

Iniciou sua atuação profissional em escolas durante sua formação inicial por meio de estágios não obrigatórios e após concluir a graduação passou a atuar como professor de Educação Física e Treinador de Futsal e Xadrez nas escolas onde atuava, neste mesmo período fez especialização em Gestão Escolar. Atualmente P4, divide sua carreira profissional como professor de Educação Física e administrador de uma empresa que oferece serviços esportivos para escolas. O entendimento atual de P4 a respeito do construtivismo é de algo inacabado, que necessita de uma continuidade a exemplo de uma obra que não vai estar pronta nunca.

4.4.1 Modo como P4 promove o envolvimento ativo

Envolvimento ativo, para P4, é a maneira como o aluno participa nas atividades propostas, levando em consideração não apenas os aspectos motores, mas o aluno como ser integral, conforme se verifica no trecho a seguir: "seria uma forma de ser e estar completamente na aula, envolvido. O ativo no caso, ele não seria estar em atividade, pedagogicamente falando. É uma forma completa de estar participando da aula".

Figura 11 – Mapa conceitual do P4 para promover envolvimento ativo



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.4.1.1 Instrução

Na dimensão instrução, P2 relatou preocupação em contemplar no seu planejamento conteúdos que são de interesse dos alunos. Para tanto, no início do ano letivo faz uma consulta sobre o que os alunos gostariam de fazer nas aulas de Educação Física. “Estratégia” utilizada para buscar os itens que correspondem ao interesse coletivo e almejar o envolvimento ativo, como relatado no enxerto:

Eu faço assim, tenho um planejamento que eu modifico muito pouco o ano todo. Mas eu sempre uso as primeiras semanas para fazer uma leitura daquilo que os alunos querem fazer, aquilo que tem o interesse do coletivo, não gosto daquela estrutura muito rígida. (P4)

Relativamente às avaliações de aprendizagem, P4 acredita que deve seguir as orientações institucionais, porém encontra dificuldades para avaliar o desenvolvimento do aluno por meio da observação, conforme relato:

No projeto, avaliação 3 (três), o que seria possível criar um jogo através dos recursos que eles têm dentro de sala de Educação Física, os conhecimentos que eles possuem, enfim, eu espero, as vezes consigo observar uma melhora na evolução, e as vezes não, eu não sei.

Ainda na dimensão instrução, no acompanhamento das atividades junto aos alunos, P4 expõe que quando ocorre algo que está em desacordo com as regras previamente estabelecidas, permite a continuidade do jogo para ver até onde a situação se estenderá. Ao fim da atividade, retoma a situação e solicita a cada equipe que se reúna e entre em uma solução comum e eleja um representante para dialogar com o representante da outra equipe, os representantes fazem uma “negociação” e decidem pelo coletivo:

Normalmente quando eu vejo alguma situação que tá errado, é digamos assim, no jogo né, tá errado ali e tal, eu deixo acontecer, mesmo que uma equipe saia prejudicada naquele momento, até pra ver até onde vai essa situação, (...)Que tipo ah, é justo porque ele é meu amigo (...)as vezes, tá aconteceu alguma situação, eu peço para as duas equipes, sei lá, um minuto, dois minutos pra ficarem reunidas e elas ficam em um acordo, entre eles primeiro, um representante de cada equipe vai até o centro da quadra e tenta se aqueles dois decidirem pelo coletivo, acabou,(...)É eles aceitam também com facilidade as mudanças de regra (...). (P4)

4.4.1.2 Organização

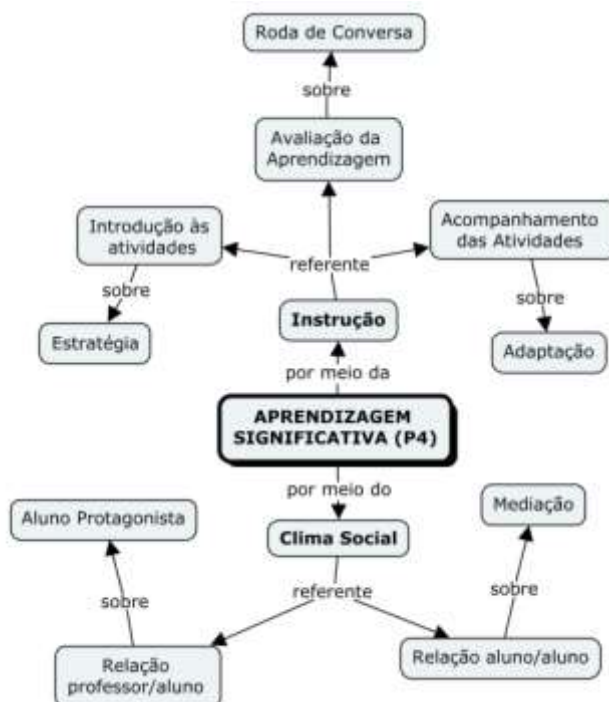
Na dimensão organização, P4 destacou que o tempo de duração de uma atividade, normalmente, é estabelecido pelo nível de envolvimento dos alunos na mesma. P3 busca atender as demandas do grupo e estabelece sua própria “logística”, não se remetendo as formas tradicionais de planejamento, conforme relato: “Do tipo ah tem que ser isso, esse tempo, aquilo, aquela velha história. O que determina a atividade é o tempo ou sei lá, o envolvimento, principalmente com os anos iniciais é, tem várias propostas de jogos (...)”.

4.4.2 Modo como P4 promove a aprendizagem significativa

O P4 entende por aprendizagem significativa quando o aluno consegue modificar ou aprimorar seus conhecimentos em relação ao conhecimento anterior que possuía. Para P4 isso pode ocorrer imediatamente após o professor apresentar o conteúdo, ou em momento posterior:

Significativa eu acho que é quando ela consegue mudar ou modifica aquilo que você chegou ou apresentou naquele momento então, tipo, o aluno ele já sabe, já tem um conhecimento, ele está na aula e você apresenta a proposta, enfim, e quando ele sai dali, não exatamente naquele momento, mas ele consegue modificar ou aprimorar aquilo que ele já tinha de conhecimento. (P4)

Figura 12 – Mapa conceitual do P4 para promover a aprendizagem significativa



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.4.2.1 Instrução

Na dimensão instrução, P4 relatou que na parte introdutória da aula faz uso de “estratégias” de explicação mais detalhadas quando trabalha com atividades novas, utiliza um quadro na quadra esportiva, para que o aluno entenda a atividade: “Explicando através de desenho”.

A avaliação da aprendizagem, ainda na dimensão instrução, se demonstra mais presente na finalização das aulas de P4. Faz parte da rotina de aula do P4 encerrar a aula com uma “roda de conversa” com os alunos para averiguar o nível de aprendizagem e entendimentos dos mesmos sobre as atividades desenvolvidas. Para avaliar a aprendizagem P4 diz realizar perguntas para conduzir a conversa e verificar se houve ou não aprendizagem significativa por parte dos alunos, conforme se verifica no enxerto:

No final da aula, eu sempre faço uma conversa e eu vou fazendo perguntas para ver se ele mesmo consegue perceber que ele estava errado e que ele, as vezes você consegue e as vezes tem aqueles alunos que realmente continuam achando que estão certos e tal até um certo tempo. (P4)

Quando questionado sobre o acompanhamento das atividades, P4 relatou buscar mantê-las próximas ao nível de habilidade da turma e destacou que quando os alunos encontram formas alternativas de realizar a atividade, não vê como imprevisto mais uma experiência anterior a ser “adaptada”:

Eu não vejo por imprevisto, eu vejo por como experiências, que você já tem e que tem que mudar na hora, as vezes tem que mudar a adaptação e é assim. Normalmente eu faço assim, eu coloco a atividade que vai mostrar a dificuldade o desafio, até porque não daria para atender a individualidade é bem complicado. (P4)

4.4.2.2 Clima Social

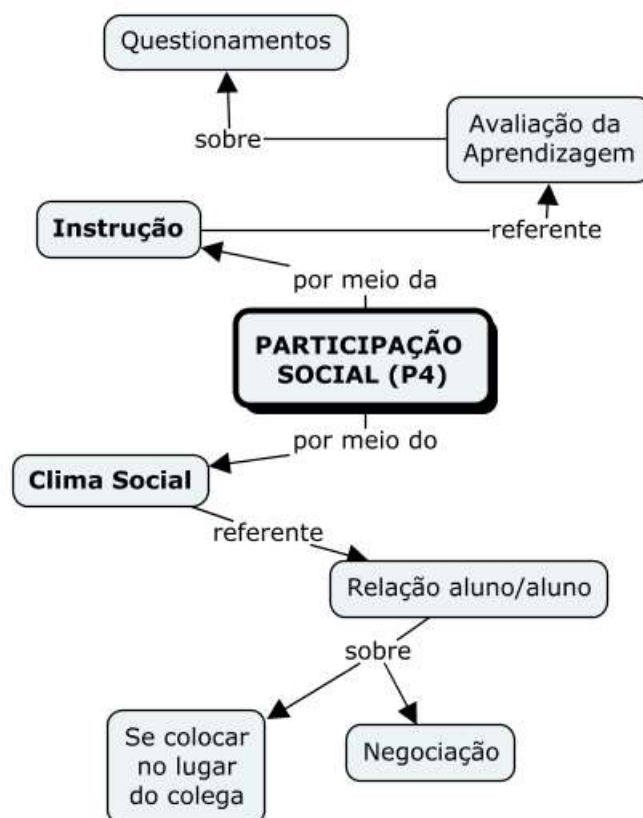
Na dimensão clima social, nas relações entre os alunos P4 salientou que na Educação Física as ações individuais têm uma grande repercussão na equipe exigindo que os alunos realizem mediações para chegar a soluções coletivas, conforme fala do P4: “É que na verdade na Educação Física o barato é esse, porque o impacto normalmente ele é sempre no coletivo, então na sala de aula, tipo se ele está lá errou alguma coisa não posso tirar uma solução coletiva dentro de uma sala de aula”.

Ainda para a mesma dimensão, porém na relação professor aluno, P4 diz estimular os seus alunos a serem “protagonistas” do processo de aprendizagem, permitindo que eles tenham voz ativa e que suas opiniões sejam ouvidas: “Questão de direito de voz, de poder falar, poder se escutado (...)”.

4.4.3 Modo como P4 promove a participação social

Para P4 a participação social compreende o envolvimento que o aluno estabelece consigo, com os pares, professores e contexto em que está inserido, segundo palavras do P4: “participação social é a relação dele (aluno) com ele mesmo, com os colegas, com o professor, com a escola”.

Figura 13 – Mapa conceitual do P4 para promover a participação social



Fonte: elaborada pela autora 2018

4.4.3.1 Instrução

Na dimensão instrução, na avaliação da aprendizagem, P4 diz “questionar” os alunos sobre seu empenho nas atividades e estimular que façam o melhor de si. Salientou não fazer uso de comparação do desempenho entre os alunos, conforme afirma no trecho: “Eu não entro com a questão da comparação, tipo: você fez, ou você foi melhor que tal pessoa. Isso de o melhor não, mas o melhor dele sim. Pratico isso em todas as aulas”.

4.4.3.2 Clima Social

Na dimensão clima social, P4 diz estimular diariamente que seus alunos a busquem soluções coletivas, destacando que a “negociação entre os alunos pode ser

uma boa estratégia para solucionar os problemas, porém há momentos que as soluções encontradas são um tanto quando inapropriadas para o problema:

Eu sempre procuro uma resolução através do coletivo, para eles chegarem em um acordo, enfim, é uma luta diária, eu faço isso em todas as aulas, tem momentos que sim, tem momentos que não. (P4)

Ainda sobre a relação dos alunos, P4 salientou que há momentos que ele necessita intervir para fazer o aluno entender a “empatia” e “se colocar no lugar do colega”. Ele concorda que em algumas situações os alunos abrem mão do sucesso coletivo, para proporcionar ao colega a inclusão, como relatou P4:

Eles sacrificam o coletivo, aqueles que estão ali para ver se ele consegue fazer, até aí tudo bem, porque aí eles estão tentando(...). (P4)

Para proporcionar a inclusão e integração de todos os alunos, P4 diz orientar dando *feedbacks* de direcionamento, para que os próprios alunos reflitam sobre as ações desempenhadas e haja uma “negociação” sobre a melhor forma de dar continuidade a atividade: “quando eu vejo um problema, oriento: ‘eu acho que o jogo pode ser assim’, todos escutam discutem, dão suas opiniões de estratégia e chegam em um acordo.

5 DISCUSSÃO

O presente estudo investigou o conhecimento declarativo de professores de Educação Física a respeito dos princípios construtivistas de ensino. Para tanto, analisaram-se a utilização destes princípios em dimensões do ensino (instrução, organização e clima social), de acordo com o modelo ecológico centrado na análise microssistêmica da sala de aula (DOYLE, 1977, 2006; SIEDENTOP, 1991). Assim, foi possível verificar como cada princípio de ensino construtivista é desenvolvido pelos professores investigados em suas aulas nos momentos de instrução, organização e clima social.

Relativo as dimensões de ecologia de aula, todos os sujeitos investigados destacaram que suas preocupações e ações concentram-se na instrução da aprendizagem. A **instrução** refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionadas com os objetivos e os conteúdos a serem ensinados (SIEDENTOP, 1991). Para tanto, a instrução é expressa como um meio de estruturação e modificação das situações de aprendizagem, que irão refletir nos processos e resultados da aprendizagem dos alunos (ROSADO; MESQUITA, 2009).

Considerando-se a **instrução no ensino construtivista**, pesquisas sobre como os alunos aprendem melhor tem evidenciado que as instruções dos professores melhoram a aprendizagem dos alunos quando baseadas em uma compreensão dos pensamentos das crianças sobre as tarefas de aprendizagem durante as aulas de Educação Física (KOEKOEK, et al., 2009). Segundo Dyson (2006) considerar as perspectivas dos alunos pode fornecer ao professor novas informações valiosas, sobre as complexidades do ensino e da aprendizagem, com implicações na elaboração e efetividade das estratégias aplicadas para melhorar a qualidade da Educação Física nas escolas.

De modo semelhante, Solmon (2003) argumenta que ouvir as opiniões dos alunos deve preceder a concepção e implementação do ensino com abordagem construtivista para a Educação Física de qualidade. Esse enfoque pressupõe que as crianças são capazes de se expressar ou descrever suas experiências de maneiras que os professores possam identificar os seus “conhecimentos prévios” relacionados aos conteúdos de ensino. Portanto a atenção aos objetivos individuais e coletivo deve

dar apoio ao engajamento ativo (CHEN, 1998; NÍ CHRÓINÍN; FLETCHER; O'SULLIVAN, 2017).

A respeito da instrução do ensino construtivista, verificou-se nos casos investigados nesta pesquisa, possuem ênfase na avaliação da aprendizagem dos alunos, conforme Figura 14. Acredita-se que a instrução com ênfase na avaliação atende uma demanda para a própria instituição; utilização de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados e que mostre a aprendizagem dos alunos. Na *avaliação da aprendizagem*, na dimensão instrução, o presente estudo encontrou uma gama considerável de ações que os professores relataram desempenhar para contemplar os princípios de ensino construtivista.

Referente ao princípio de *envolvimento ativo*, percebeu-se que quando os professores esclareciam aos seus alunos sobre os “objetivos” e os “critérios” (P3, P4 e P2) para avaliar a aprendizagem, estes mostravam-se mais motivados e engajados nas tarefas de aula. Proporcionar aos alunos situações para “explorar”, “criar e modificar regras” (P1 e P3); de “trabalho contínuo” envolvendo “reflexões” e aprendizagens para “além do jogo” (P1), são alguns dos quesitos que caracterizam o processo avaliativo desenvolvido por esses professores e que influenciam no envolvimento ativo dos alunos em todas as dimensões do ensino.

A respeito do princípio *aprendizagem significativa*, as avaliações utilizadas pelos professores investigados, foram realizadas por meio de autoavaliações no final do semestre (P2), havendo a necessidade do professor estabelecer “critérios” para que o aluno realize uma avaliação da sua aprendizagem com coerência. As “reflexões” junto a turma, ao final de suas aulas (P2), foi mencionada como uma forma de avaliação da aprendizagem, embora haja alunos que expressam um certo “medo de se expor” (P1) dificultando a identificação da aprendizagem significativa.

Na tocante *participação social*, as avaliações, destes professores priorizam uma organização em grupos por meio de “rodas de conversa” e de “questionamento” (P4); em “estratégias” estabelecidas com os alunos através de combinados entre todos os envolvidos na aula (P2), mantendo certo nível de “desafio” para os alunos (P1). Destaca-se que as “rodas de conversas” e os “questionamentos” foram mencionadas pelos professores, como formas de verificar o envolvimento ativo dos alunos nas aulas (P2), aprendizagem significativa dos conteúdos da Educação Física (P4) e a participação social no contexto de aula (P4).

No ensino construtivismo, Rosenshine (2012), em seus princípios (quadro 3, página 25) priorizou, na sua maioria, princípios direcionados ao acompanhamento dos alunos e avaliação da aprendizagem, baseando-se no aprendizado prévio, promovendo uma maior retenção de conhecimento dos alunos e promovendo assim melhor assimilação de conhecimento e habilidades em futuras experiências de aprendizagem.

De modo semelhante com Nayir, Yildirim e Kostur (2009) ao utilizar a escala que contém cinco fatores sobre os alunos (definindo o estágio, dimensão sobre ensino e organização do ensino) revelou que os professores em formação pensam que um professor construtivista deve estar ciente das necessidades e interesses dos alunos, diferenças sociais, emocionais e socioeconômicas. Buscando responder às necessidades dos alunos em seus planos de aula e estilo de ensino, saber como chamar a atenção dos alunos, como envolvê-los em seu ambiente, e também considera ser objetivo, fazendo perguntas instigantes, dando feedback e mantendo o objetivo no processo de avaliação.

Os professores devem ver a si mesmos como desempenhando um papel crucial no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Para conseguir isso como professor construtivista, DeVries et al. (2002) identificaram sete princípios do ensino construtivista, sendo o último (número 7) relacionado a como vincular a documentação e avaliação contínuas com atividades curriculares. A avaliação deve ser parte do ensino e não separada dele. Nas salas de aula construtivistas, a avaliação tem duas formas: avaliar o desempenho das crianças e avaliar o currículo.

Professores construtivistas se esforçam para entender o pensamento das crianças, identificando os conhecimentos prévios, o conteúdo acadêmico que deve ser abordado. Os professores construtivistas devem considerar como ensinar os alunos de maneiras que não impeçam a participação social e que promovam a aprendizagem significativa no desenvolvimento intelectual. O desafio para o professor construtivista em abordar qualquer conteúdo acadêmico é distinguir o que deve ser construído e o que deve ser instruído (DEVRIES; EDMIASTON, 1998).

A educação construtivista incentiva, sobretudo, a centralidade do estudante no processo, pois é o aprendiz primário (LOWENTHAL; MUTH, 2008). Assim, o estabelecimento de um contrato de aprendizagem no início do processo pode ser muito útil para clarificar as expectativas, os direitos e os deveres de todos os envolvidos no processo que ocorrerá. Para estruturar esse contrato, sugere-se o

respeito às seguintes etapas: diagnóstico das características, necessidades e interesses dos estudantes; definição de metas e objetivos individuais e coletivos; identificação de estratégias e recursos de aprendizagem; definição das formas de avaliação de progresso. Para todas as dimensões citadas, é fundamental que as definições sejam resultantes da negociação deliberada e consentida entre o professor e os estudantes (SCHUNK, 2012).

Relativo a dimensão **organização**, todos os casos investigados apresentaram detalhes sobre suas preocupações e ações que concentram as atividades referentes a gestão do tempo, espaços, materiais e alunos no decorrer das atividades docentes (Figura 15). De acordo com Siedentop (1991) **organização** refere-se as decisões de todas as funções que estão diretamente relacionadas com o conteúdo de aprendizagem, que são necessárias para que o professor e os alunos possam conviver bem durante as aulas.

Considerando-se a **organização de aula na perspectiva construtivista**, não há uma preocupação de se configurar um “livro de receitas para o ensino”, a falta de clareza ou padronização da perspectiva construtivista costuma dificultar sua “tradução” e operacionalização em estratégias de ensino aplicáveis aos professores (MACKINNON; SCARFF-SEATTER, 1997; BIDARRA; FESTAS, 2005; SCHUNK, 2012). Conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal e o suporte, por exemplo, revelam-se muito interessantes para serem pensados em relação ao professor, mas ainda não está muito claro qual deve ser seu real papel nesta tarefa (RICHARDSON, 1997); bem como qual é o nível de interferências que o professor deve realizar para promover a máxima aprendizagem do estudante (BIDARRA; FESTAS, 2005).

A respeito da organização do ensino construtivista, verificou-se nos casos investigados nesta pesquisa, que os princípios de *envolvimento ativo* e *aprendizagem significativa* foram mencionados nas mesmas situações, referente a disponibilidade de “recursos” materiais para desempenhar as atividades de ensino (EA – P3/AS –P1) e “logística” empregada para a efetivação do ensino (EA - P1, P2, P3, P4/ AS -P1). A respeito da *participação social*, na dimensão organização, verificou-se preocupação no modo como os alunos estabelecem a utilização dos recursos humanos nas atividades de ensino onde o “aluno é o mediador” (P1); ou seja, quando assume o papel do professor; e as “adaptações” (P2) necessárias na organização da aula para otimizar o convívio social.

Tsangaridou (2008), de modo semelhante, revelou que a maneira como dois futuros professores de Educação Física organizaram e ministraram aulas e forneceram práticas para os alunos foi uma combinação de formatos mediados por professores e mediados por alunos. Em estudo mais recente, Tsangaridou (2016), concluiu que os professores em formação procuram atingir os objetivos das aulas focando na organização do ambiente, porém, sem ressaltar os outros procedimentos de intervenção.

Acredita-se que os procedimentos de organização não foram um ponto chave na declaração dos professores investigados, considerando a experiência destes indivíduos no ensino Educação Física escolar, supõem-se que suas decisões referentes a gestão dos recursos físicos e humanos estão implícitas nos seus procedimentos referente as outras dimensões de ensino. Como, por exemplo, pode-se verificar na dimensão instrução apareceram “rodas de conversa” que são consideradas uma forma de organizar os alunos para instruir.

A respeito da dimensão clima social, os professores investigados destacaram que suas inquietações e ações concentraram-se em proporcionar atividades de ensino centradas no aluno (Figura 15). O **clima social** compreende as relações estabelecidas entre os indivíduos e o ambiente de ensino aprendizagem. Segundo Siedentop (1991), o ensino eficaz deve responder as perguntas do contexto de ensino e aprendizagem, assim como, as necessidades, interesses e capacidades dos alunos.

A posição central no processo de ensino atribuída ao aluno, **na perspectiva construtivista**, requer que os professores tenham saberes sobre desenvolvimento infantil e estejam atentos as preocupações das crianças à medida que aprendem; isto é, os professores precisam ser capazes de entender o que os seus alunos pensam e experimentam antes, durante e depois de uma situação de aprendizado (KOEKOEK, et al., 2009; NAYIR, et al., 2009).

Referente ao princípio de *envolvimento ativo*, percebeu-se, no presente estudo, que as relações estabelecidas entre professor e alunos buscavam propiciar ao aluno a centralidade no processo de ensino aprendizagem; cabendo ao “professor ser facilitador” do processo de ensino e o “aluno protagonista” (P1, P2); com liberdade no “poder de escolha” (P1) e “negociações” (P3). A “afetividade” e o “reconhecimento” (P2) são fatores que foram mencionados como meios de favorecer o envolvimento dos alunos nas atividades de ensino.

Ainda sobre o envolvimento ativo, referente as relações entre os alunos, os professores declararam proporcionar “vivências” (P1) diversificadas para otimização do ensino entre os pares, bem como minimizar o “medo” que alguns alunos possuem “de se expor” diante do grupo (P2). Na presente pesquisa, as relações dos indivíduos com o contexto mostraram-se direcionados a facilitar o envolvimento ativo dos alunos. Os “eventos” escolares (P1, P3) propiciam que os ensinamos da Educação Física “ultrapassasse os muros da escola”, da mesma forma as “saídas de estudos” (P2) elucidam uma forma de aproximar o ensinamento de sala de aula a vida real do aluno.

A respeito do princípio *aprendizagem significativa*, relativas as relações entre professor e alunos, os professores investigados, destacaram a importância dos papéis assumidos por cada personagem no processo de ensino; “professor facilitador” (P1, P2) e “aluno protagonista” (P1, P2, P4). Já nas relações entre os alunos, os professores mencionaram proporcionar que os estudantes realizassem “mediações” (P4), considerando os “valores” pessoais, como a “empatia” (P3).

Referente a *participação social*, as relações entre professor e aluno, dos sujeitos investigados visam a centralidade do aluno como foco do processo de ensino, por meio do “professor facilitador” (P2, P3), “aluno mediador” (P1) e “aluno protagonista” (P2). Já nas relações entre os alunos, a participação social se faz por meio das “negociações” (P4) e dos “valores” (P1, P2, P3, P4) pessoais que eles possuem.

De acordo com Beane (1990), a relação afetiva entre professor e alunos transfere o aprendizado a partir da mera passividade e acúmulo de conteúdos em direção ao envolvimento ativo e ao resultado significativo. Interpretações individuais de significado também são influenciadas por relações sociais e institucionais que permitem pontos em comum entre experiências significativas entre os participantes (QUENNERSTEDT, ÖHMAN E ÖHMAN, 2011). Apoiar a participação significativa na Educação Física requer, portanto, atenção aos objetivos individuais e coletivos de participação (CHEN, 1998), elementos afetivos da experiência e o papel da reflexão sobre a experiência (METHENY, 1968; KRETCHMAR, 2000; NILGES, 2004; BROWN, 2008).

Por meio de pequenos grupos, conscientemente criam-se oportunidades para o desenvolvimento da amizade e mostra-se o valor da interação social (FLETCHER; BAKER, 2015). De modo semelhante Ní Chróinín, Fletcher e O’Sullivan (2017) destacaram que oportunidades para testar ideias com os colegas foram

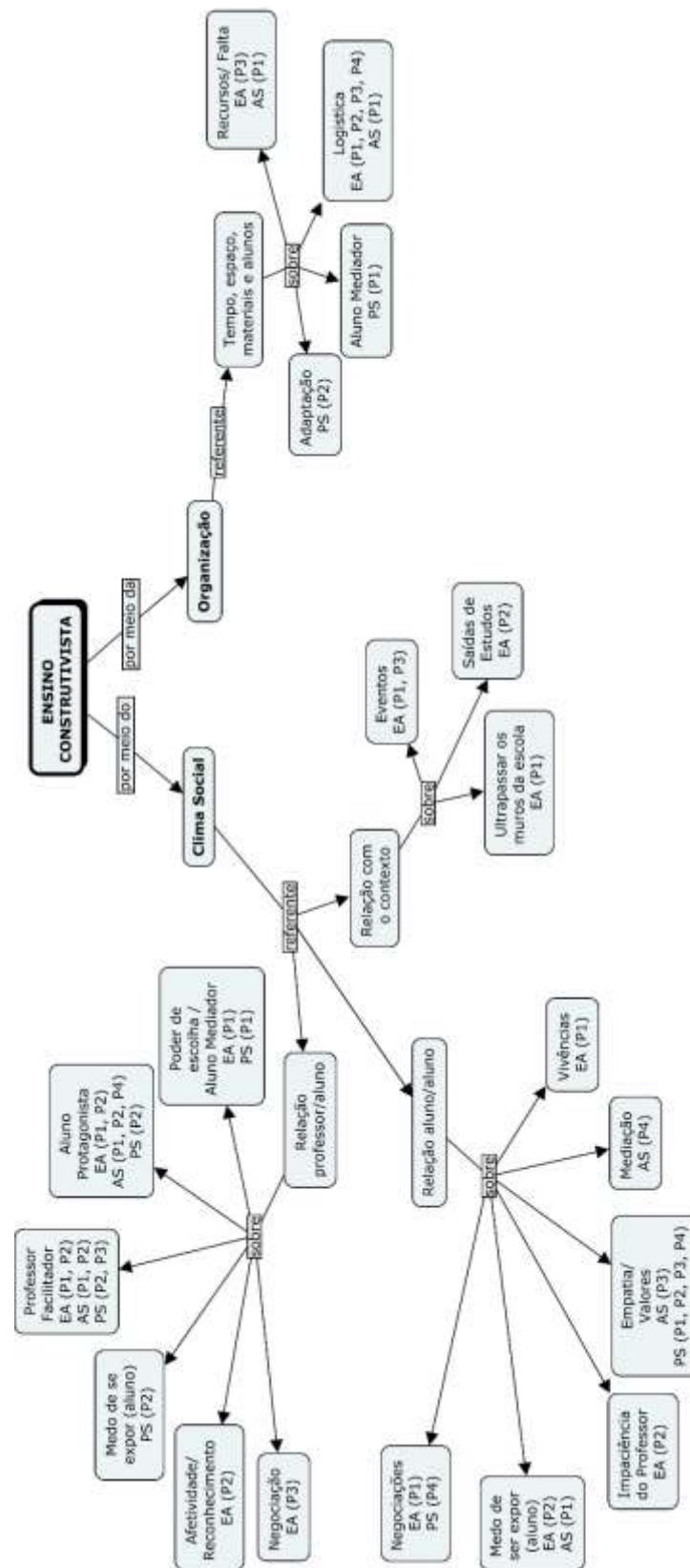
particularmente valorizadas pelos professores em formação para dar sentido às pedagogias da Educação Física significativa. Os mesmos autores, enfatizaram a importância de atividades adequadas culturalmente que estejam alinhadas com o interesse dos alunos de maneiras que os ajudem a estabelecer conexões além do ambiente de Educação Física.

Na perspectiva construtivista, o processo de constitui-se uma como forma particular de interação entre um novato (alunos/aprendiz) e indivíduos mais experientes (professores e/ou colegas). Nesta interação, o aprendiz apropria-se progressivamente do conhecimento socialmente produzido sobre determinado conteúdo, utilizando-o inicialmente como crença para, depois, poder internalizá-lo até se transformar em uma construção pessoal significativa. Para que o processo de internalização ocorra em todo potencial, o professor necessita sempre intervir dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno e, ao mesmo tempo, conceder relativa autonomia/liberdade a ele, deixando-o à vontade para estabelecer sua própria interpretação da tarefa ou situação (CONFREY, 2009).

Richardson (1997) indica que a perspectiva construtivista é especialmente adequada para orientar a organização do processo de ensino desenvolvido em instituições educacionais pelos seguintes motivos: é mais fácil observar o conhecimento dos estudantes como sendo produto das relações sociais (construtivismo social) do que como construção interna de esquemas mentais (construtivismo individual-cognitivo); o professor não tem condições de atender individualmente a muitos estudantes; os aspectos sociais e observáveis da sala de aula são, provavelmente, mais propensos a influenciar as decisões dos professores sobre os rumos do processo de ensino-aprendizagem do que fatores psicológicos internos dos estudantes; como as disciplinas são o resultado condensado de construções histórico-culturais de conhecimentos específicos, a perspectiva orientadora do processo de ensino deve ser estruturada de maneira semelhante.

Figura 14 – Mapa conceitual dos sujeitos investigados para a dimensão instrução

Figura 15 – Mapa conceitual dos sujeitos investigados para as dimensões organização e clima social



Fonte: elaborada pela autora 2018

(EA- envolvimento ativo/ AS- aprendizagem significativa/ PS- participação social)

6 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou identificar e analisar os conhecimentos declarativos de professores de Educação Física que concebem suas práticas de ensino com a abordagem construtivista, no ensino fundamental de escolas privadas do município de Florianópolis. Os profissionais investigados apresentavam experiência de atuação profissional na área, bem como possuíam como referência princípios de ensino construtivista para desenvolver um ensino de qualidade.

Os resultados evidenciaram a ênfase nos procedimentos de instrução no ensino construtivista, com foco na avaliação da aprendizagem dos alunos. Constatou-se que os professores utilizam informações, sobre os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses, para decidir sobre a gestão e a instrução na aula. Acredita-se que a instrução com ênfase na avaliação atende uma demanda para a própria instituição; utilização de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados e que expresse a aprendizagem dos alunos.

Referente a dimensão clima social, os professores investigados destacaram que suas inquietações e ações buscam propiciar ao aluno a centralidade no processo de ensino aprendizagem. Isto atribui ao professor o papel de facilitador do processo de ensino e ao aluno o protagonista com liberdade no poder de escolha e negociações. Os professores mencionaram proporcionar que os estudantes realizassem mediações, considerando os valores pessoais, como a empatia. A afetividade e o reconhecimento social foram referidos como meios de favorecer o envolvimento dos alunos nas atividades de ensino.

Os procedimentos relativos a dimensão de organização pareceu não assumir um ponto chave nas declarações dos professores investigados, considerando a experiência destes indivíduos no ensino Educação Física escolar, supõem-se que suas decisões referentes a gestão dos recursos físicos e humanos estão implícitas nos seus procedimentos referente as outras dimensões de ensino.

As limitações do presente estudo consistiram em utilizar apenas as declarações, obtidas em entrevistas semiestruturadas, dos professores de Educação Física investigados. Para mais, a realização de rastreamento das instituições de ensino e, posteriormente, identificação dos profissionais que possuíam o

embasamento teórico no construtivismo abrangeu somente a rede privada de ensino do município de Florianópolis.

Nesse sentido, recomenda-se que futuras investigações contemplem outras realidades de ensino, como por exemplo professores que atuam no ensino público, bem como as práticas pedagógicas de professores universitários que atuam na formação inicial em Educação Física. No âmbito metodológico, indica-se a realização de pesquisas a partir da combinação de instrumentos e procedimentos de coleta de dados, de forma a obter informações além dos conhecimentos declarativos nas descrições de processos de ensino construtivistas.

A qualidade da Educação Física poderia ser melhorada se os professores incorporassem essa compreensão em seu repertório didático e pedagógico. Se usado, pode ajudar a melhorar o nível de habilidade, e possivelmente o engajamento de alunos em aulas de Educação Física e, assim, contribuir para o ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AĞBUĞA, B. The Turkish Version of the Constructivist Teaching Practices in Elementary Physical Education Inventory: A Reliability and Validity Study. **PAMUKKALE JOURNAL OF SPORT SCIENCES** 4.1, p. 118-126, 2013.

AGUIAR JR., O. O papel do construtivismo na pesquisa em ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências** 3 (2), p.107-120, 1998.

ANDERSON, J.R. **Cognitive psychology and its implications**. New York: W.H.Freman, 1995.

ASHTON, P. T. Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, p. 55-88, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2013.

BAVISKAR, S. N.; HARTLE, R.T.E WHITNEY, T. Essential criteria to characterize constructivist teaching: derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. **International Journal of Science Education** 31 (4), 541-550, 2009.

BEANE, J. A. **Affect in the Curriculum: Toward Democracy, Dignity, and Diversity**. New York: Teachers College Press. 1990.

BIDARRA, M.da G.; FESTAS, M. I. Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 39, n. 2, p. 177-195, 2005.

BREDO, E. The social construction of learning. **Handbook of academic learning: Construction of knowledge**, p. 3-45, 1997.

BRONFENBRENNER, U. The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. **Biennial meeting of the Society for Research in Child Development**, Kansas City, MO. 1989.

BROWN, T. D. 2008. "Movement and Meaning-Making in Physical Education." **ACHPER Australia Healthy LifestylesJournal** 55: 5–9.

CARLSEN, W.S. Domains of Teacher Knowledge. In: GESSNEWSOME, J. (Org.). **Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwe Academica Publishers, p.133-144, 1999.

CARNICELLI FILHO, S., et al. A recreação e o construtivismo em aulas de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física** - Vol.5, nº 1 – 2007.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo, Uma Pedagogia Esquecida da Escola**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

CHATZIPANTELI, Athanasia; DIGELIDIS, Nikolaos; PAPAIOANNOU, Athanasios G. Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 2, p. 333-344, 2015.

CHEN, A. "Meaningfulness in Physical Education: A Description of High School Students' Conceptions." **Journal of Teaching in Physical Education** 17: 285–306. 1998.

CHEN, W.; BURRY-STOCK, J. A.; ROVEGNO, I. Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, p. 25-45, 2000.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teacher' thought processes. In. WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. Ed. New York: Macmillan, p. 255-296, 1986.

COLL, C. et al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. In: **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. 2000.

CONFREY, Jere. How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and social constructivism? In: STEFFE, Leslie P.; GALE, Jerry (Eds.). **Constructivism in education**. New York: Routledge, 2009.

CUSTÓDIO, J. F. et al. Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, 11-35, 2013.

DAVYDOV, V. V. "The influence of LS Vygotsky on education theory, research, and practice." **Educational researcher** 24.3, p. 12-21, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEVRIES, R. et al. **Developing Constructivist Early Childhood Curriculum: Practical Principles and Activities**. Early Childhood Education Series. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020, 2002.

DEVRIES, R. et al. Regents' center classroom observation instrument. **Unpublished Manuscript**, 1998.

DOYLE, W. Learning classroom environment: an ecological analysis of induction into teaching. **Paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association**, New York, 1977.

_____. Ecological approaches to classroom management. In: EVERTSON, C.; WEINSTEIN, C. (Org.). **Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. p. 97-126, 2006.

Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), **The handbook of physical education** (pp. 326–346). London: Sage Publications.

ENNIS, C. D. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, Champaign, v. 46, n.2, p.164-175, 1994.

ENTWISTLE, N.; SMITH, C. Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning. **British Journal of Educational Psychology**, p.321-342, 2002.

FIVES, H.; LACATENA, N.; GERARD, L. Teachers' beliefs about teaching (and learning). **International handbook of research on teachers' beliefs**, p. 249-265, 2015.

FLETCHER, T.,; K. BAKER. "Prioritising Classroom Community and Organisation in Physical Education Teacher Education." **Teaching Education** 26 (1): 94–112. 2015.

FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. In: **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2009.

FORREST, G. Systematic assessment of game-centred approach practices—the game-centred approach Assessment Scaffold. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 2, p. 144-158, 2015.

FOSNOT, C. **Construtivismo – teorias, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FURIÓ, C.J. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, [s.l], v.12, n.2, p.188-199, 1994.

GABLER, I. C.; SCHROEDER, M. **Seven constructivist methods for the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching**. Prentice Hall, 2003.

GAGNON, G.W. J.; M. COLLAY. **Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GARRISON, D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. **Adult education quarterly**, v. 48, n. 1, p. 18-33, 1997.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa.** Bookman Editora, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GRAÇA, A. B. dos S. **O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no ensino do basquetebol.** Tese (Doutorado em Ciências da Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GREDLER, M. E.; SHIELDS, C. C. **Vygotsky's legacy:** A foundation for research and practice. Guilford Press, 2008.

GUBA, E. G. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. **Ectj**, v. 29, n. 2, p. 75, 1981.

HEGENBERG, L. **Saber de e saber que:** alicerces da racionalidade. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers:** a report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 825-839, Dec. 2011.

KOEKOEK, J.; KNOPPERS, A.; STEGEMAN, H. "How do children think they learn skills in physical education?." *Journal of teaching in Physical education* 28.3, p. 310-332, 2009.

KRAHENBUHL, K. S. Student-centered education and constructivism: challenges, concerns, and clarity for teachers. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 89, n. 3, p. 97-105, 2016.

KRETCHMAR, R. S. "Movement Subcultures: Sites for Meaning." **Journal of Physical Education, Recreation and Dance** 71 (5): 19–25. 2000.

LABURÚ, C.; ARRUDA, S. Reflexões críticas sobre as estratégias instrucionais construtivistas na educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 24 (4), p. 477-488, 2002.

LABURÚ, C.; CARVALHO, E. ; BATISTA, I. Controvérsias Construtivistas. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, 18 (2), p. 152-181, 2001.

LAMBERT, L., M. COLLAY, M. DIETZ, K. KENT, AND A. E. RICHERT. **Who will save our schools? Teachers as constructivist leaders.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 1997.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem** – o que o professor disse. Tradução da 6ª edição norte-americana. 1ª edição brasileira. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LEVIN, B. B. The development of teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, p. 89-123, 2015.

LIGHT, R.; GEORGAKIS, S. "The effect of game sense pedagogy on primary school pre-service teachers' attitudes to teaching physical education." **ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal** 54.1, 2007.

LOWENTHAL, Patrick; MUTH, Rodney. Constructivism. In: PROVENZO, Eugene F. Jr. **Encyclopedia of the cultural foundations of education**. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 1 a 5. 2008.

MACKINNON, A.; SCARFF-SEATTER, C. "Constructivism: Contradictions and confusions in teacher education." **Constructivist teacher education: Building new understandings**, p. 38-55, 1997.

MACPHAIL, A.; TANNEHILL, D.; GOC KARP, G. Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 33, p. 100-112, 2013.

MARCON, D. **Conhecimento pedagógico do conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos**. Caxias do Sul: Educus, 2013.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de pedagogia**. 2000.

MATTHEWS, M. Construtivismo e o ensino de ciências: uma avaliação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, 17(3), p. 270-294, 2000.

_____. Problems with piagetian constructivism. **Science & Education**, 6 (1-2), p. 105-119, 1997.

MIRANDA, M.G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, p23-40, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n.2, p. 33-50, 2004.

METHENY, E. **Movement and Meaning**. New York: McGraw-Hill. 1968.

MORENO-DOÑA, A.; RIVERO-GARCÍA, E.; TRIGUEROS-CERVANTES, C. Physical Education in Chile: analysis of beliefs held by primary and secondary education teachers. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 81-96, 2014.

NAYIR, Ö.; YILDIRIM, B.; KOŞTUR, H. İ. Pre-service teachers' opinions about constructivism. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 1, n. 1, p. 848-851, 2009.

NASCIMENTO, J. V. do. Preparação profissional em Educação Física e Desportos: novas competências profissionais. In: TANI, Go; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 193-203, 2006.

NÍ CHRÓINÍN, D.; O’SULLIVAN, M. Elementary classroom teachers’ beliefs across time: learning to teach Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 35, p. 97-106, 2016.

NÍ CHRÓINÍN, D.; FLETCHER, T.; O’SULLIVAN, M.. Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 2, p. 117-133, 2017.

NILGES, L. M. “Ice Can Look Like Glass: A Phenomenological Investigation of Movement Meaning in one Fifth-Grade Class During a Creative Dance Unit.” **Research Quarterly for Exercise and Sport** 75 (3): 298–314. 2004.

ONOFRE, M. T. A. S. **Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. 2000.

QUENNERSTEDT, M., J. ÖHMAN, AND M. ÖHMAN. “Investigating Learning in Physical Education—a Transactional Approach.” **Sport, Education and Society** 16 (2): 159–177. 2011.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.

PALMER, D. Motivational view of constructivist-informed teaching. **International Journal of Science Education**, 27 (15), p. 1853-1881, 2005.

PASS, S. When constructivists Jean Piaget and Lev Vygotsky were pedagogical collaborators: A viewpoint from a study of their communications. **Journal of Constructivist Psychology** 20.3 , p. 277-282, 2007.

RAMOS, V. O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, v. 2, p. 447-464, 2012.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008.

RAMOS, V; SILVA, R; BRASIL, V. Z; VARGAS, C. R; FILHO, P. J. G. Estudos sobre o pensamento do professor e a Educação Física: uma análise sinóptica. **Pensar a prática**, Goiânia, v.14, n.3, p. 1-18, 2011.

RAMOS, V. et al. O ensino dos jogos por competências: proposta pedagógica do Instituto Guga Kuerten na perspectiva dos quatro pilares da educação. IN: RAMOS, V.; SAAD, M. A.; MILISTETD M. (Orgs.). **Jogos desportivos coletivos: investigação e prática pedagógica**. Florianópolis: UDESC, 2013 -- (Coleção temas em movimento; 3), p. 451-473, 2015

RANDALL, L.; MAEDA, J. K. Pre-service elementary generalist teachers' past experiences in elementary Physical Education and influence of these experiences on current beliefs. **Brock University**, St. Catharines, v. 19, n. 2, p. 20-35, 2010.

RICHARDSON, V. (Ed.). **Constructivist teacher education: Building a World of New Understandings**. London: Falmer, 1997.

RICHARDSON, V. Pre-service teachers' beliefs. In: RATHS, J.; MCANINCH, A. (Eds.). **Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education**. Greenwich, CT: Information Age Publishers, p. 1-22, 2003.

_____. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **The handbook of research in teacher education**. 2 ed. New York: Macmillan, p. 102-119, 1996.

RIVERA MICHELENA, Natacha. Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. **Educación Médica Superior**, v. 30, n. 3, p. 609-614, 2016.

ROSADO, A.; MESQUITA, I. Pedagogia do desporto. **Lisboa: Edições FMH**, 2009.

ROSENSHINE, B. Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. **American Educator** (Spring): 12–19, 39, 2012.

ROVEGNO, I. The development of in service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: teaching beyond activities. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v.69, n.2, p.147-62, 1998.

ROVEGNO, I.; BANDHAUER, D. Norms of the school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to physical education. **Journal of Teaching in Physical Education** 16.4, p. 401-425, 1997a.

_____. Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. **Journal of Teaching in Physical Education** 16.2 , p. 136-154, 1997b.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 393-406, mar. 2017.

SCHUNK, Dale H. **Learning theories: an educational perspective**. Boston: Pearson, 2012.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987.

_____. Those who understands: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.17, n.1, p.414, 1986.

SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills in Physical Education**. 3. ed. Palo Alto: Mayfield, 1991.

SOLMON, M.A. Student issues in physical education classes: Attitudes, cognition, and motivation. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), **Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction** (pp. 147–164). Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.

SOUZA, A. R. B. de; SOUZA, E. R de. Perspectivas da formação docente para Educação Básica. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; et al (org.). **Educação Física e esporte: convergindo para novos caminhos**. V.7. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015. P. 307-339.

SKOTT, J. The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, p. 37-54, 2015.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Penso Editora, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. São Paulo: Artmed, 2012. 478 p.

THOMAS, R. K. Comparing Theories of Child Development (6ª ed.). Belmont, CA: Cengage/Wadsworth. 2005.

TJEERDSMA, B. L. Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum. **Journal of teaching in physical education**, 17.2, p. 214-230, 1998.

TSANGARIDOU, N. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2008.

TSANGARIDOU, N. Moving towards effective physical education teacher education for generalist primary teachers: a view from Cyprus. **Education 3-13**, v. 44, n. 6, p. 632-647, 2016.

VADECONBOEUR, J. A. Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Constructivist teacher education: building new understandings**. London: The Falmer Press, p. 15-38, 1997.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Edições Loyola, 1996.

ARTILES VISBAL, L.; OTERO IGLESIAS, J.; BARRIOS OSUNA, I. Metodología de la Investigación para las ciencias de la salud. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2008.

VON GLASERSFELD, E. A constructivist approach to teaching. In: STEFFE, Leslie P.; GALE, Jerry (Eds.). **Constructivism in education**. New York: Routledge, p. 14-25. 2009.

_____. Knowing without Metaphysics: Aspects of the Radical Constructivist Position. 1989.

VOSNIADOU, S. **How Children Learn. Educational Practices Series—7**. 2001.

WANG, L. Using the theory of planned behavior to understand the beliefs of Chinese teachers concerning Teaching Games for Understanding. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 32, p. 4-21, 2013.

WOOLFOLK-HOY, A.; DAVIS, H.; PAPE, S. J. Teacher knowledge and beliefs. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. (Eds.). **Handbook of Educational Psychology**. 2. Ed. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 715-737, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

XAVIER, C. R. R. Professor de educação física no ensino fundamental: saberes, concepções e sua prática docente. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, 2014.

ZHU, X.; ENNIS, C. D.; CHEN, A. "Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum." *Physical education and sport pedagogy* 16.1, p. 83-99, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS
Qual o seu nome completo?
Qual a sua data de nascimento?
Qual a sua naturalidade?
Qual a sua residência?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS – ESCOLA
Como foram as suas experiências na Educação Física escolar? Comente.
Quantos anos você tinha quando vivenciou essa experiência?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma está (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há alguma (s) experiência (s) anterior (es) à Educação Física Escolar que você acredita ser importante comentar?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS - ESPORTE
Você teve alguma experiência em (clubes, escolinhas de iniciação, academia)? Comente como foram essas experiências.
Com quantos anos ingressou? Por quanto tempo permaneceu?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma está (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS – CURSO DE GRADUAÇÃO
Quais motivos o (a) levaram para o curso de Educação Física? Comente?
Quais motivos o (a) fizeram optar pelo curso de Licenciatura em Educação Física? Comente?
Como foram as suas experiências na Universidade? Comente.
Com quantos anos ingressou? Por quanto tempo permaneceu?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma está (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS FORMAIS – CURSOS/WORKSHOPS
Você teve alguma (s) experiência (s) em Cursos e Workshops? Comente como foram essas experiência (s).
Com quantos anos ingressou? Por quanto tempo permaneceu?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma está (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?

EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO INFORMAIS – AMIGOS / FAMILIA / COMUNIDADE...
Quais as suas experiências nesses contextos? Comente.
Quantos anos você tinha quando vivenciou essa experiência?
Há alguma (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) nesse contexto em que você acredita ter sido importante? Comente.
De que forma está (s) pessoa (s), episódio (s), situação (s) influenciaram/contribuíram para ser o professor (a) que você é hoje?
Há outra (s) experiência (s) que você acredita ser importante comentar?

APÊNDICE B – ROTEIRO SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA

O que é o construtivismo no seu entendimento? E qual a importância disso para o ensino do jogo? Como e porque adotou ou aderiu ao construtivismo?

No seu entendimento o que vem a ser envolvimento ativo dos alunos? E qual sua importância na aprendizagem construtivista?

Variáveis	Princípios/Indicadores	Questões
Envolvimento Ativo	Aluno mediador.	1.Você oferece aos seus alunos oportunidades para discutir suas próprias idéias sobre como projetar/modificar os jogos em grupo ou com parceiros?
	Práticas variadas.	2.Você encoraja os alunos a elaborar estratégias /regras de jogos que sejam significativas para a sua vida particular?
	Atividades colaborativas.	3.Você orienta os alunos a buscar suas próprias soluções para resolver os problemas quando eles estão modificando os jogos?
	Saídas de estudo.	4.Você promove atividades culturais, sociais, fora do contexto de sala de aula? 4.1 Você pode explicar como você faz? (Descreva uma situação de aula que represente a forma como você faz?) 4.2. Por que você acredita que estas atividades devem ocorrer? (por que você acredita que isto tem relação como o ensino construtivista?) 4.3. Onde você acredita que aprendeu a ensinar dessa maneira?
	Dar sentido ao conhecimento.	5.Você encoraja os alunos a usar os conhecimentos aprendidos durante as aulas e ou conhecimentos prévios para projetar ou modificar seus jogos?
	Controle sobre a própria aprendizagem.	6.Você cria oportunidade para que seus alunos possam criar diferentes formas de realizar um movimento ou habilidade proposta? 7.Você coloca perguntas ou questões para auxiliar os alunos a identificar problemas que existam com os jogos? 8.Você fornece variações de tarefas de aprendizagem durante a aula para que os alunos possam escolher para adaptar ao seu nível de habilidade? 9. Você incentiva os alunos para ampliar o uso de suas habilidades em diferentes situações de jogo?

?1. Você pode explicar melhor como você faz isso na aula? (Descreva uma situação de aula que represente a forma como você faz?)

?2. Por que você acredita que o ensino deve ocorrer desse modo?(Por que você acredita que isto tem relação como o ensino construtivista?)

?3. Onde você acredita que aprendeu a ensinar dessa maneira? (contexto: onde?/situação: como?/circunstância: mecanismo-quem-forma-cena?)

No seu entendimento o que vem a ser Atividades Significativas para os alunos? E qual sua importância na aprendizagem construtivista?

Variáveis	Princípios/Indicadores	Questões
Aprendizagem significativa	Transformar crenças em conhecimento.	10.Você oferece aos seus alunos a oportunidade de utilizar os conhecimentos prévios para compreender novos conteúdos sobre os jogos?
	Estratégias eficazes	11. Você encoraja os alunos a identificar e reconhecer os seus próprios níveis ou critérios de aprendizagem alcançado nos jogos?
	Considerar as diferenças individuais.	12.Você ajusta a complexidade das tarefas de aprendizagem respeitando as diferenças individuais e os seus níveis de habilidade?
	Estabelecer objetivos de aprendizagem.	13.Você encoraja os alunos a se questionarem sobre seu próprio desempenho durante uma atividade de aprendizagem sobre os jogos?.
	Dar sentido a aprendizagem	14.Você usa exemplos / imagens na apresentação de tarefas que utilizem as experiências de vida dos alunos?

?1. Você pode explicar melhor como você faz isso na aula? (Descreva uma situação de aula que represente a forma como você faz?)

?2. Por que você acredita que o ensino deve ocorrer desse modo?(Por que você acredita que isto tem relação como o ensino construtivista?)

?3. Onde você acredita que aprendeu a ensinar dessa maneira? (contexto: onde?/situação: como?/circunstância: mecanismo-quem-forma-cena?)

No seu entendimento o que vem a ser Participação Social dos alunos? E qual sua importância na aprendizagem construtivista?

Variáveis	Princípios/Indicadores	Questões
Participação Social	Trabalho em grupo.	15.Você oferece aos seus alunos oportunidade trabalhar em grupo e negociar idéias de forma cooperativa quando não concordam entre si?
	Atividades colaborativas.	16.Você orienta os alunos para se auto avaliarem nas atividades cooperativas em grupo?
	Ambiente inclusivo.	17.Você e seus alunos estimulam o respeito as regras de conduta estabelecidas e as limitações dos outros?
	Aluno mediador.	18.Você e seus alunos estabelecem regras para que os alunos discutam suas idéias de forma cooperativa.
	Espaços e recursos partilhados.	19.Você encoraja os alunos a compartilhar suas próprias idéias e explorá-las com os colegas em aula?
	Favorecer a participação social.	20.Você encoraja os alunos a buscar melhores desempenhos em grupo ou com seus colegas?

?1. Você pode explicar melhor como você faz isso na aula? (Descreva uma situação de aula que represente a forma como você faz?)

?2. Por que você acredita que o ensino deve ocorrer desse modo?(Por que você acredita que isto tem relação como o ensino construtivista?)

?3. Onde você acredita que aprendeu a ensinar dessa maneira? (contexto: onde?/situação: como?/circunstância: mecanismo-quem-forma-cena?)

APÊNDICE C – DECLARAÇÕES DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIAS DAS INSTITUIÇÕES



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado " **CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A RESPEITO DOS PRINCÍPIOS DE ENSINO CONSTRUTIVISTA** " declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 30 / 10 / 2017.

[Assinatura]
Ass: Pesquisador responsável (Orientador)

Nome: Prof. Dr. Valmor Ramos
Cargo: Professor Universitário
Instituição: Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID/UDESC
Número de Telefone: (048) 996389910

[Assinatura]
Ass: Responsável pela instituição de origem

Nome: Prof. Me. Paulo Henrique Xavier de Souza
Cargo: Diretor Geral
Instituição: Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID/UDESC
Número de Telefone: (48) 3664-8615

[Assinatura]
Ass: Responsável de outra instituição

Nome: *Cinair de Lemos*
Cargo: *Coord. Biológica*
Instituição: *Ed. Imaculada da Conceição*
Número de Telefone: *(48) 999425414 - 32553988*

Estudante Imaculada da Conceição

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – e-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado " **CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A RESPEITO DOS PRINCÍPIOS DE ENSINO CONSTRUTIVISTA** " declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 30 / 10 / 2017.

Ass: Pesquisador responsável (Orientador)

Nome: Prof. Dr. Valmor Ramos
Cargo: Professor Universitário
Instituição: Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID/UDESC
Número de Telefone: (048) 996389910

Ass: Responsável pela instituição de origem

Nome: Prof. Me. Paulo Henrique Xavier de Souza
Cargo: Diretor Geral
Instituição: Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID/UDESC
Número de Telefone: (48) 3664-8615

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Lélia Regina Kremer Gamba
Cargo: Diretora Geral
Instituição: Colégio Criativo
Número de Telefone: (48) 3248-3704

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – e-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

APERNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de um trabalho de conclusão de curso, intitulado A inclusão nas aulas de Educação Física: estudo a partir da percepção dos graduandos egressos de Licenciatura em Educação Física, que fará uma entrevista estruturada e semiestruturada, tendo como objetivo geral examinar a forma como os graduandos egressos de Educação Física em Licenciatura percebem a sua prática pedagógica e suas dificuldades para implementar o ensino inclusivo nas aulas regulares de Educação Física, quanto aos objetivos específicos espera-se a) identificar a percepção dos graduandos egressos quanto às dificuldades metodológicas para a implementação do ensino inclusivo; b) identificar a percepção destes graduandos quanto às dificuldades do contexto escolar para a implementação do ensino inclusivo; c) identificar a percepção dos graduandos egressos quanto às dificuldades no ensino dos conteúdos da Educação Física na aula inclusiva. Serão previamente marcadas a data e horário para entrevistas de acordo com sua conveniência, utilizando um roteiro de entrevista estruturada e semiestruturada. Estas medidas serão realizadas no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, pois todas as medidas são formas não invasivas. Os dados e as informações coletadas serão tratados com total sigilo e respeito. A identidade de todos os participantes será preservada. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão identificar as reais dificuldades dos graduandos egressos de Educação Física no ensino inclusivo no âmbito da Educação Básica; estabelecer estratégias de ensino que contemplem estas necessidades aos alunos de formação inicial em Educação Física; indicar para a universidade em que estudam os graduandos egressos investigados as necessidades de seus alunos, auxiliando na seleção de temáticas para formação destes futuros professores. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores estudante de graduação Jéssica Dias Cardoso, o Mestre Jefferson Rodrigues de Souza e o professor responsável Valmor Ramos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Valmor Ramos

NUMERO DO TELEFONE: cel. (48) 9638-9910

ENDEREÇO: Rua: Pascoal Simone, 358, Coqueiros

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7861 - E-mail: cepesh.reitoria@udesc.br / cepesh.udesc@gmail.com

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPEN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conepe@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

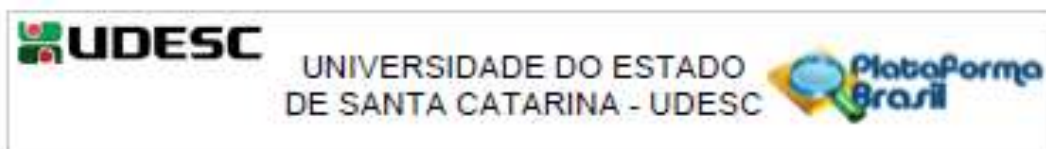
Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____.

APENDICE E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITE DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conhecimento de Professores de Educação Física a respeito dos Princípios de Ensino Construtivista

Pesquisador: VALMOR RAMOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 76776717.1.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.434.141

Apresentação do Projeto:

Versão 3 para cumprimento das diligências do Parecer Consubstanciado nº 2.418.370 emitido em 06/12/2017.

Protocolo oriundo do CEFID/UDESC, apresentado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Nível de mestrado com pesquisador responsável dr. VALMOR RAMOS e a mestranda Bárbara Cardoso Conti.

Desenho informado no projeto básico: "Serão utilizados procedimentos de pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa busca unir a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo para ajudar e aperfeiçoar as teorias e os experimentos, onde o raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana (STAKE, 2016). Neste estudo também serão utilizados, procedimentos de pesquisa denominados de estudo de casos múltiplos (YIN, 2010), de caráter descritivo interpretativo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012)."

Metodologia Proposta constante no projeto básico: "O estudo adotará procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, corte transversal e estudo de casos múltiplos. Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado para os participantes de

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cep@udesc@gmail.com

