



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA: um estudo com professores de
Educação Física do ensino fundamental**

LUCIANO GONZAGA GALVÃO

FLORIANÓPOLIS, SC

2020

**AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA: um estudo com professores de
Educação Física do ensino fundamental**

LUCIANO GONZAGA GALVÃO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Valmor Ramos

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Galvão, Luciano Gonzaga

AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA : um estudo
com professores de Educação Física do ensino fundamental /
Luciano Gonzaga Galvão ; orientador, Valmor Ramos, 2020.
186 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Construtivismo. 3. Crenças. 4.
Ensino. 5. Educação Física. I. Ramos, Valmor. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Física. III. Título.

LUCIANO GONZAGA GALVÃO

AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA: um estudo com professores de Educação Física do ensino fundamental

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

Composição da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Valmor Ramos (Orientador)

Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)

Prof. Dr. Vinícius Zeilmann Brasil

Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC)

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)

Prof. Dr. Michel Angillo Saad

Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Prof^a Dr.^a Kelly Samara da Silva

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Valmor Ramos

Orientador

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2020

À minha esposa e aos meus pais, incansáveis.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus por mais este dia de vida e por todos os dons, até mesmo os mais pequeninos.

Agradeço a minha esposa Gabriela Galvão por estar ao meu lado durante toda esta jornada de mestrado, desde a aprovação até o momento de entrega da versão final. Foram dias longos, de intenso cansaço e, suas contribuições, sobretudo sua parceria na tabulação dos dados da pesquisa e ajuda na organização e dinamismo ao longo de todo o processo, além de toda a paciência e carinho, significaram também o sucesso no trabalho.

Agradeço a meus pais e familiares pelo apoio e incentivo e pela torcida para atingir a meta com êxito. Sim, eu vi, vocês estavam ali.

Ao Frei Carlos Maria de Curitiba (Aristides Benetti), que deixou este plano em 2001 e hoje, 68 anos após sua defesa de Tese de Doutorado em Roma (BENETTI, 1952), na mesma época da defesa de minha dissertação, tive a honra de enviar sua obra para finalmente compor o acervo da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. Meu desejo é que ela possa estar acessível a todos. Obrigado, querido amigo!

Ao meu Orientador Valmor Ramos pelo incentivo, apoio e paciência e pelas contribuições assertivas ao longo de todo o processo. Obrigado pela confiança!

Aos meus colegas dos laboratórios LAPE/UFSC e LAPEF/UDESC de uma maneira especial à Doutoranda Ana Flávia Backes, que foi extremamente atenciosa e paciente auxiliando ao longo do período de produção da dissertação aqui apresentada. Também ao Prof. Ms. Rodolfo Silva da Rosa pelas dicas oportunas, à Prof.^a Ms. Daiane Cardoso da Silva e ao amigo Filipe Rosa, que ajudaram na formatação da dissertação e tantos outros professores e acadêmicos que, ainda que percebam suas contribuições como simples, informo que todas foram de extrema importância para meu amadurecimento acadêmico.

Aos membros da Banca Examinadora Prof.^a Dr.^a Viviane Preichardt Duek, Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, Prof. Dr. Vinícius Zeilmann Brasil e Prof. Dr. Michel Angillo Saad, pela disponibilidade de se fazerem presentes e pelas contribuições que auxiliaram muito na reestruturação e nos rumos do trabalho, apontando lacunas e possibilidades para deixá-lo mais consistente.

À minha Rede de Ensino, Florianópolis, que muito me orgulha em fazer parte e por incentivar os professores a se aperfeiçoarem para melhor servir à sociedade. À UFSC, minha casa desde o Jardim de Infância de onde agora, com muita alegria, carrego mais esta etapa acadêmica.

Aos profissionais de todas as redes de ensino municipais que compuseram esta dissertação, especialmente os responsáveis pelas Coordenações de Educação Física Prof.^a Ms. Sandra Aparecida Nogueira, Prof. Ms. André Justino dos Santos Costa, Professora Ms. Alzira Izabel da Rosa, Professor Fabrício Carcuchinski Haag, e demais setores das secretarias de educação investigadas. São trabalhadores de Florianópolis, Biguaçu, Palhoça, São José e Santo Amaro da Imperatriz que evidenciaram muito respeito e acolhimento para com a pesquisa acadêmica, por isso, a estes profissionais e instituições, meu irrestrito apoio para auxiliar no que estiver ao meu alcance.

Agradeço aos 129 professores de Educação Física que, gratuitamente, dedicaram seu tempo, sua paciência e sua atenção para ajudar um colega de profissão, um colega de escola. Vocês queridos, mesmo sendo anônimos à pesquisa, são reais para este pesquisador e me fazem ter a certeza que nem sempre é a bandeira que levantamos no coletivo para fazer barulho ou reivindicar algo que realmente vale a pena, muitas vezes somos só barulho, mas saibam que cada um que disse sim para auxiliar nesta pesquisa, disse sim para a educação, disse sim para as crianças, disse sim para o trabalhador, para o lutador, disse sim para cada um de nós professores, disse sim para si mesmo.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma oferecem suas vidas para salvar vidas durante a pandemia que recai sobre a Terra e que coincide com o período de ajustes desta dissertação. Deus os abençoe e proteja a todos e derrame Sua Infinita Misericórdia sobre nós, os pobres pecadores.

Muito obrigado!

A pessoa que vai mudar o mundo para melhor já nasceu!
Ela está agora isolada em um mosteiro há 1000 quilômetros distante do posto de saúde mais próximo,
Está caminhando pelas ruas de uma cidade vizinha à Moscou,
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor acabou de perder seu emprego novamente,
Ela está sendo presa por furtar um pacote de bolachas em um posto de gasolina no Sul da África.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor se recupera de um estupro coletivo em um ônibus indiano,
Ela acabou de ter uma recaída ao se deparar novamente com o álcool,
Ela está sendo ajudada a atravessar a rua por alguém que percebeu sua mobilidade reduzida.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor está para se encontrar com o amor da sua vida nas próximas horas e ainda não sabe disso,
Ela acabou de ser ridicularizada por ter um fenótipo que a sociedade atual que a rodeia não aceita.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor está prostrada rezando para que Deus a ajude com uma dificuldade,
Ela cometeu um erro e reflete sobre como resolvê-lo da maneira mais justa.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor se mudou da escola que gostava e está sofrendo agora, sob uma árvore durante o horário do recreio,
Ela pensa que já está velha de mais para alterar o rumo das coisas.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor está a caminho da maternidade para auxiliar em um parto de emergência.
Ela joga, neste momento, pedrinhas em um rio de uma comunidade pobre do Pacífico, junto com seus irmãos mais novos, enquanto seu pai e sua irmã mais velha preparam um arpão para conseguirem o alimento do dia.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor acabou de se machucar ao pisar em um prego enferrujado a caminho do trabalho,
Agora ela toma um sorvete com sua tia em uma praça de Quito.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor foi dormir mais cedo hoje porque amanhã terá que resolver um mal entendido,
Ela observa um ancião capinando em campos de arroz a oeste de Pequim.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor está aguardando o ônibus para visitar parentes em Kosovo,
Ela não entende porque sua avó caminha tanto para pegar um balde de água em uma região árida no interior do Brasil.
A pessoa que vai mudar o mundo para melhor mora na sua cidade e se olhou no espelho nesta manhã,
Esta pessoa que vai mudar o mundo para melhor ainda não se deu conta que o mundo espera por isso e, a pessoa que não vai mudar o mundo para melhor também não percebeu!
E aí, você percebeu?

RESUMO

AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA: um estudo com professores de Educação Física do Ensino Fundamental

Mestrando: Luciano Gonzaga Galvão

Orientador: Prof. Dr. Valmor Ramos

O objetivo do estudo foi analisar as crenças de ensino a respeito dos princípios construtivistas dos professores de Educação Física de Escolas Municipais do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis. Participaram do estudo, 129 professores de Educação Física do Ensino Fundamental de redes municipais de ensino da Grande Florianópolis (SC). A pesquisa se caracterizou como quantitativa e de caráter descritivo. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário de caracterização dos participantes, buscando identificar as informações pessoais, sociodemográficas, acadêmicas e profissionais dos professores e também, uma versão traduzida e adaptada da escala sobre práticas de ensino construtivistas na Educação Física e Esportes (CTPI-EPE). Os dados quantitativos foram tratados por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais, com o auxílio do software de código aberto “R”, versão 3.6.1. Os resultados apontaram que professores com 50 anos ou mais tendem a possuir práticas de ensino menos orientadas ao ensino construtivista quando comparados a professores mais novos, tanto para Orientação Construtivista Geral (OCG) e Relevância Pessoal (RP), quanto para Envolvimento Ativo (EA); Professoras mulheres tendem a possuir práticas mais orientadas ao ensino construtivista quando comparadas a seus pares do sexo masculino tanto em OCG quanto em na facilitação do EA de seus alunos; Professores estatutários tendem a possuir maiores Níveis de OCG quando comparados aos professores temporários, porém, quando considerados aspectos da RP, professores temporários apresentam discreta superioridade em percentuais de práticas sempre orientadas à RP; Professores que possuem outra formação acadêmica além de Educação Física, apresentaram maiores chances em orientar suas práticas ao ensino construtivista (OCG), quando comparados aos seus pares que possuem apenas a formação em Educação Física. A pesquisa identificou ainda que professores ex-atletas ou atletas de esportes coletivos e também coletivos e individuais apresentam tendência a possuir práticas de ensino menos voltadas ao ensino construtivista quando comparados aos professores não experientes. Professores que buscaram participar de cursos específicos sobre o ensino dos esportes indicaram possuir práticas mais diretivas em detrimento de atividades que envolvam seus alunos a cooperarem entre si para a resolução de problemas e a construção de sua aprendizagem a partir da Cooperação Social (CS), quando comparados aos seus colegas que acabam mais envolvidos com atividades de CS junto a seus alunos. O estudo identifica que a escala CTPI-EPE para a Língua Portuguesa é válida e confiável e pode auxiliar na investigação de práticas orientadas ao ensino construtivista e sugere que novos estudos sejam realizados em outras redes de ensino de diferentes regiões do Brasil com professores de Educação Física e também junto aos alunos para a verificação das práticas docentes segundo a percepção dos mesmos. Além disso, formações continuadas voltadas ao ensino construtivista podem auxiliar os professores de Educação Física, juntamente com sua rede de ensino, a buscarem, em um processo de reflexão, trazer os alunos para um ensino onde, juntamente com a intervenção e estímulo do professor, se tornam protagonistas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos pretendidos pelos currículos escolares.

Palavras-Chave: Construtivismo. Crenças. Ensino. Educação Física.

ABSTRACT

THE BELIEFS ABOUT CONSTRUCTIVIST TEACHING: a study with Physical Education teachers from Elementary School

Master's student: Luciano Gonzaga Galvão

Advisor: Prof. Dr. Valmor Ramos

The aim of the study was to analyze how the teaching beliefs and respect for the constructivist principles of Physical Education teachers from Municipal Schools of Elementary Education in the Greater Florianópolis region. 129 physical education teachers from the elementary school of the municipal education networks of Greater Florianópolis (SC) participated in the study. A research was characterized as quantitative and descriptive. Use as instruments of data collection or characterization questionnaire of the participants, seeking as personal, sociodemographic, academic and professional information of the teachers and also, a translated and adapted version of the scale on constructive teaching practices in Physical Education and Sports (CTPI-EPE). Quantitative data were used by means of descriptive and inferential statistics, with the aid of the open source software "R", version 3.6.1. The results showed that teachers with 50 years old or more tend to have teaching practices less oriented to constructivist teaching when compared to younger teachers, both for General Constructivist Orientation (OCG) and RP, as for Active Environment (EA); Female teachers tend to have practices that are more oriented towards constructivist teaching when compared to their male peers both in OCG and in facilitating their students' AE; Statutory teachers tend to have higher OCG Levels when compared to temporary teachers, however, when considered aspects of Personal Relevance (RP), temporary teachers present a slight superiority in percentages of practices always oriented to RP; Teachers who have another academic background besides Physical Education, were more likely to present practices oriented to constructivist teaching (OCG), when compared to their peers who only have Physical Education training. The research also identified that teachers former athletes or athletes of collective sports and also collective and individual tend to have teaching practices less focused on constructivist teaching when compared to inexperienced teachers. Teachers who sought to participate in specific courses on sports education indicated that they have practices more focused on technique and tactics to the detriment of activities that involve their students to cooperate with each other to solve problems and build their learning from Social Cooperation (CS), when compared to their colleagues who end up more involved with Social Cooperation activities with their students. The study identifies that the CTPI-EPE scale for the Portuguese Language is valid and reliable and can assist in the investigation of practices oriented to constructivist teaching and suggests that new studies be carried out in other education networks in different regions of Brazil with Physical Education teachers and also with students to check teaching practices according to their perception. In addition, continued training aimed at constructivist teaching can help Physical Education teachers, together with their education network, to seek, in a reflection process, to bring students to a teaching where, together with the intervention and encouragement of the teacher, become protagonists in the process of teaching and learning the content intended by school curricula.

Keywords: Constructivism. Beliefs. Teaching. Physical Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de validade de Aiken e intervalo de confiança de 95%	79
Tabela 2 - Resultados do teste de confiabilidade da pesquisa	81
Tabela 3 - Frequência absoluta e relativa dos professores quanto às variáveis independentes	89
Tabela 4 - Análise de Regressão Logística Multinomial Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Orientação Construtivista Geral (OCG) OR (IC 95%)	97
Tabela 5 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista (OCG) por Faixa-etária	98
Tabela 6 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista por Sexo	101
Tabela 7 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista por Experiência Esportiva como Atleta	104
Tabela 8 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista por Vínculo Empregatício ..	108
Tabela 9 - Tabulação Cruzada - Vínculo Empregatício por Faixa-Etária.....	108
Tabela 10 - Tabulação Cruzada – Nível de Orientação Construtivista com Possui Outra Formação.	110
Tabela 11 - Análise de Regressão Logística Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Envolvimento Ativo OR (IC 95%).	113
Tabela 12 - Tabulação Cruzada – Dimensão Envolvimento Ativo por Faixa-Etária.....	114
Tabela 13 - Tabulação Cruzada – Dimensão Envolvimento Ativo por Sexo	114
Tabela 14 - Tabulação Cruzada – Dimensão Envolvimento Ativo por Vínculo Empregatício	114
Tabela 15 - Análise de Regressão Logística Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Cooperação Social OR (IC 95%)	117
Tabela 16 - Tabulação Cruzada – Dimensão Cooperação Social por Faixa-Etária.	118
Tabela 17 - Tabulação Cruzada – Dimensão Cooperação Social por Participação em cursos sobre o ensino dos esportes.....	119
Tabela 18 - Análise de Regressão Logística Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Relevância Pessoal OR (IC 95%)	122
Tabela 19 - Tabulação Cruzada – Relevância Pessoal por Faixa-Etária.....	124
Tabela 20 - Tabulação Cruzada – Relevância Pessoal por Vínculo Empregatício	126
Tabela 21 - Tabulação Cruzada – Vínculo Empregatício por Anos de Docência nesta rede de Ensino.	127
Tabela 22 - Tabulação Cruzada – Dimensão Relevância Pessoal por Atuação na rede particular de ensino.	128
Tabela 23 - Percentuais e classificação das localidades encontradas nos estudos de Chen et al (2000) quanto ao grau de OCG, EA, RP e CS observados na autodeclaração de professores de Educação Física do Ensino Fundamental de diferentes regiões dos Estados Unidos da América (EUA).	131

Tabela 24 - Percentuais e classificação das localidades investigadas encontradas no presente estudo quanto ao grau de OCG, EA, RP e CS observados na autodeclaração de professores de Educação Física Escolar da região da Grande Florianópolis (Brasil) 131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- abordagens enquadradas sob a epistemologia construtivista	41
Quadro - 2 Estudos sobre Construtivismo, Ensino e Educação Física (o autor)	43
Quadro 3 - Estrutura e documentação de base das cinco prefeituras mais populosas da região da Grande Florianópolis.....	66
Quadro 4 - Variáveis Independentes do estudo	82
Quadro 5 - Variáveis Dependentes do estudo.....	84
Quadro 6 - Perfil hipotético do Professor de Educação Física baseado nos dados coletados	95

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Municípios que Compõem a Grande Florianópolis. Fonte FNEM (2019) e IBGE (2016)	65
---	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS – SC	157
Apêndice B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	160
Apêndice C - ESCALA DE PRÁTICAS DE ENSINO CONSTRUTIVISTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES	164

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS	167
Anexo B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU	173
Anexo C – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	174
Anexo D – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE PALHOÇA.....	175
Anexo E – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ.....	176
Anexo F – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ.....	177
Anexo G – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU.....	178
Anexo H – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	179
Anexo I – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE PALHOÇA.....	180
Anexo J – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ.....	181
Anexo K – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ.....	182

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	25
1.1. Apresentação do Problema.....	25
1.2. Objetivos da Pesquisa	27
1.2.1. Objetivo Geral.....	27
1.2.2. Objetivos Específicos.....	27
1.3 JUSTIFICATIVA.....	28
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	29
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	31
2.1 TEORIAS DE BASE CONSTRUTIVISTA	31
2.1.1. Perspectiva Cognitiva da Aprendizagem Social	32
2.1.2. Perspectiva Cognitiva da Aprendizagem Significativa.....	33
2.1.3. Perspectiva Cognitiva da Epistemologia Genética	34
2.1.4. Perspectiva dos Processos de Aprendizagem da Psicologia Genética	355
2.1.5. Perspectiva dos Processos de Aprendizagem com Abordagem Histórico-cultural	37
2.1.6 Algumas considerações acerca das teorias construtivistas.....	388
2.2 CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA	422
2.3 CRENÇAS ACERCA DO ENSINO CONSTRUTIVISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	511
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
3.1. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	622
3.2. PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA	622
3.2.1. Município Florianópolis.....	67
3.2.2. Município São José	70
3.2.3. Município Palhoça	711
3.2.4. Município Biguaçu.....	733
3.2.5. Município Santo Amaro da Imperatriz	744
3.3. INSTRUMENTO PARA COLETA DOS DADOS	755
3.3.1 Validação e confiabilidade da CTPI-EPE.....	799
3.3.2 Variáveis do Estudo	811
3.4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS	855
3.5. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	855
3.6. TRATAMENTO ESTATÍSTICO.....	866
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	88
4.1. PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	8888
4.1.1. Características Sociodemográficas.....	9191

4.1.2. Características Profissionais	922
4.1.3. Características Acadêmicas.....	933
4.1.4. Características Esportivas	94
4.2 CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA.....	96
4.2.1. Nível de Orientação Construtivista Geral (OCG).....	96
4.2.2. Dimensão Envolvimento Ativo (EA).....	113
4.2.3. Dimensão da Cooperação Social (CS).....	116
4.2.4. Dimensão da Relevância Pessoal (RP)	122
4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS E AS REDES DE ENSINO INVESTIGADAS.....	129
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	141

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do Problema

As investigações com aporte em teorias da psicologia da aprendizagem têm fornecido uma estrutura conceitual capaz de descrever a complexidade do processo de aprendizagem e, no contexto escolar, são capazes de auxiliar na busca de melhorias na qualidade do ensino (ENTWISTLE; SMITH, 2002). Na atualidade as implicações epistemológicas para a construção do conhecimento e as explicações fornecidas pelas teorias pautadas na psicologia comportamental, tornaram-se insuficientes para sustentar as demandas emergentes para aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento (RICHARDSON, 2000). Neste contexto, as teorias construtivistas passaram a contribuir para as interpretações mais contemporâneas a respeito de como ocorrem os processos de aprendizagem (COLL, 2000; FOSNOT, 2005).

O construtivismo pressupõe que o conhecimento é construído pelo indivíduo que aprende, como resultado de uma interação entre aquilo que ele já conhece e as novas ideias ou conhecimentos com os quais entra em contato (RICHARDSON, 2003). Os princípios reconhecidos na epistemologia construtivista provêm dos resultados de pesquisas sobre a aprendizagem, desenvolvidas principalmente nas vertentes da psicologia cognitiva por Piaget e psicologia social por Lev Vigotski. Contudo, podemos evidenciar as principais vertentes do construtivismo em sua essência epistemológica, ramificando-as em Perspectiva Cognitivistas: da Aprendizagem Social (BANDURA, 1969); da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1982; 2003); Perspectiva da Epistemologia Genética (PIAGET, 1964; 1970; 1976; 1983a; 1983b; 1997, 2000; 2008) e; Perspectiva do Processos da Aprendizagem na Psicologia divididos na Abordagem Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1984, 1991, 2009) e; na Psicologia Genética (WALLON, 1989) (COLL et al., 2000; NUNES; SILVEIRA, 2011). Em ambas as vertentes o aprendiz é visto como um agente ativo pela sua aprendizagem, o qual constrói 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, 2000; VOSNIADOU, 2001).

Em decorrência da ampliação das investigações a respeito do construtivismo, têm-se disponibilizado um conjunto de princípios conceituais, utilizados no âmbito educacional, como referência para orientar grande parte das diretrizes, currículos e práticas de ensino, em seus diferentes níveis (COLL, 2000; FOSNOT, 2005). Na área da Educação Física, observa-se o

crescimento acentuado no interesse de pesquisadores em teorias construtivistas da aprendizagem nas últimas décadas (AZZARITO; ENNIS, 2003; ROVEGNO; DOLLY, 2006; GRAÇA; MESQUITA, 2007; LIGHT, 2008), em particular, nas pesquisas realizadas no âmbito internacional sobre o ensino dos esportes (SIEDENTOP, 1998; KIRK; MACPHAIL, 2002; MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2006) assim como no contexto nacional (FREIRE, 2003; SCAGLIA, 2003), estes e outros estudos contribuíram para a sistematização de princípios e pressupostos para a intervenção do professor centrados no aprendiz e nos aspectos do jogo, reconhecendo a importância da compreensão, da tomada de decisão, do processo mediador do aluno para a sua aprendizagem e do professor como um agente facilitador deste processo.

A influência das ideias construtivistas 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, na mobilização de um conjunto de crenças, conhecimentos e experiências, em especial, para atender as necessidades atuais da aprendizagem (CHEN; BURRY-STOCK; ROVEGNO, 2000). O impacto das crenças na atividade pedagógica do professor, bem como as possibilidades de alteração e integração de novos conceitos a partir de um processo reflexivo e de experiências significativas, têm chamado a atenção de pesquisadores ligados à formação inicial de professores e direcionado às pesquisas relacionadas ao paradigma do pensamento do professor (SHULMAN, 1987; RICHARDSON, 1996), no sentido de descrever o processo de aprendizagem e mudanças que ocorrem na mente dos professores durante a sua formação profissional e ao longo da carreira profissional (TSANGARIDOU, 2006; SKOTT, 2015).

O conhecimento (domínio) do conteúdo, o conhecimento pedagógico e conhecimento curricular, são capazes de influenciar nas crenças dos professores, são um conjunto de informações que tornam a matéria mais acessível e compreensível por parte do aluno (SHULMAN, 1986; FANG, 1996; AMADE-ESCOT, 2000). Nesta perspectiva, estudos a respeito das crenças e práticas de ensino construtivista na área de Educação Física e Esportes, têm sido desenvolvidos com professores ao longo de sua carreira docente (ZHU; ENNIS; CHEN, 2011; AĀBUĀ, 2013; WANG, 2013; PAPAMICHOU; DERRI, 2018) e com futuros professores na formação inicial (LIGHT, 2002; WRIGHT; MCNEILL; FRY; TAN; TAN; SCHEMPP, 2006; LI; CRUZ, 2008; WANG; HA, 2009; PILL; PENNEY; SWABEY, 2012; MACPHAIL; TANEHILL; KARP, 2013; TSUKAMOTO; ANDRADE, 2017).

Grande parte dos estudos que investigaram crenças e práticas de ensino de professores evidenciam que suas crenças prévias, geralmente obtidas nas experiências educacionais vivenciadas antes mesmo seu ingresso na graduação, exercem impacto significativo sobre a

forma como os professores e futuros professores interpretam e aprendem a ensinar Educação Física e Esportes a partir de perspectivas construtivistas ou não, remetendo-se muitas vezes, a práticas diretivas de ensino. Para mais, fatores demográficos e contextuais da formação e prática profissional também foram considerados (CHEN et al., 2000; WANG, 2013).

Embora se reconheça as contribuições das propostas e modelos conceituais para o ensino dos esportes, faz-se necessário verificar se de fato isso reflete em renovações na prática cotidiana de professores e futuros professores sobre como se entende a aprendizagem e, logo, no processo de ensino. Diante deste panorama, surge a questão norteadora para a pesquisa: Quais as crenças que os professores de Educação Física possuem a respeito dos princípios de ensino construtivistas da Educação Física e esportes?

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar as crenças a respeito dos princípios de ensino construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Escolas Municipais da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico, profissional, acadêmico e esportivo dos professores de Educação Física do ensino fundamental das Redes Municipais de Ensino da região Grande Florianópolis, Santa Catarina;
- Associar o grau de orientação das crenças sobre o ensino construtivista com as características sociodemográficas, profissionais, acadêmicas e esportivas de professores de Educação Física das Redes Municipais de Ensino da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina;
- Associar o grau de orientação das crenças sobre o ensino construtivista nas dimensões Envolvimento Ativo, Relevância Pessoal e Cooperação Social com as características sociodemográficas, profissionais, acadêmicas e esportivas de professores de Educação Física das Redes Municipais de Ensino da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

1.3 JUSTIFICATIVA

No âmbito da Educação Física, estudos compreendendo as crenças e práticas orientadas às perspectivas construtivistas com professores (AZZARITO; ENNIS, 2003; ZHU; ENNIS; CHEN, 2011; AĚBUĚA, 2013; WANG, 2013; PAPAMICHOU; DERRI, 2018) têm sido realizados prioritariamente no contexto internacional. No Brasil, embora haja um interesse recente na temática, a quantidade e a profundidade das abordagens de pesquisa adotadas sobre a aprendizagem de professores para o ensino construtivista dos esportes, ainda, apresenta-se de forma incipiente, justificando a originalidade e o propósito de realização do presente estudo.

Além de estudos relacionados ao tema e desenvolvidos pelo Laboratório de Pedagogia do Esporte - LAPE, da Universidade Federal de Santa Catarina, este estudo representa um anseio do pesquisador, professor da rede pública municipal de ensino há quase duas décadas, que sente necessidade em investigar se as crenças relacionadas ao ensino construtivista dos professores investigados, seus pares, possuem correlação com as tendências construtivistas da atualidade, que centram as práticas de ensino no aluno como agente ativo na sua aprendizagem.

A opção por investigar os professores de escolas públicas municipais que atuam com o ensino fundamental se dá pelo interesse acadêmico que envolve a presente pesquisa e pela conveniência de englobar os participantes de redes de ensino próximas entre si, haja vista a obrigatoriedade legal dos municípios em atenderem as demandas de ensino fundamental. Pelo fato de as redes municipais serem bastante próximas umas das outras, é facilitada a obtenção de um número significativo de participantes para a pesquisa quantitativa que se está produzindo.

Diante deste contexto, coube a este pesquisador buscar trazer à luz as crenças dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Escolas Públicas acerca dos princípios dos ensinamentos construtivistas, por meio da utilização de uma versão traduzida para a língua portuguesa e adaptada da CTPI-EPE, inicialmente construído e validado na língua inglesa por Chen et al., (2000) e que vem sendo aplicado em outros países (AĚBUĚA, 2013; PAPAMICHOU; DERRI, 2018) e que agora será aplicado no Brasil.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo delimita-se em investigar as crenças de ensino baseado nos princípios construtivistas e suas relações com as características **Sociodemográfica, Profissional; Acadêmica e Esportiva** dos professores de Educação Física do ensino fundamental das Redes Municipais de Ensino da Região da Grande Florianópolis, Santa Catarina. E está voltado para a identificação ou não de práticas de ensino Construtivistas, limitando-se a investigar as crenças e percepções de professores que atuam no Ensino Fundamental da Educação Básica Municipal.

Referente ao objeto de estudo, serão investigados os conhecimentos e as crenças dos professores de Educação Física do ensino fundamental de escolas públicas municipais da região da Grande Florianópolis a respeito de suas práticas de ensino abrangendo três Dimensões construtivistas presentes no instrumento da pesquisa, sendo eles: Envolvimento Ativo na Construção do Conhecimento; Relevância Pessoal e; Cooperação Social.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 TEORIAS DE BASE CONSTRUTIVISTA

O modelo escolar que estrutura a escola contemporânea tem origens na idade média, datando de 1599 (ALVES, 2001). Nos dias de hoje, 420 anos após as intervenções de Inácio de Loyola, é observada uma tendência mundial de uma escola cada vez menos centrada no professor e mais centrada no aluno. Esta mudança, demonstra um distanciamento do “ensino bancário”, onde o aluno era visto apenas como um receptor do conhecimento e, já no início do século XX, começam a surgir estudos indicando que o aluno aprende também a partir das conexões entre o conhecimento novo e aquele que já possui previamente (PIAGET, 1964; AUSUBEL, 1982; VIGOTSKI, 1984; 1991). Hoje, o desenvolvimento científico e tecnológico, a complexa organização social e a organização dos sistemas econômicos têm exigido maior nível de competências para o exercício profissional (OLIVEIRA; MIZUKAMI, 2002).

O ideário construtivista leva a concepção da aprendizagem escolar como um processo de construção do conhecimento e o ensino como suporte neste processo de construção (COLL et al., 2000). O aprendiz é ativo na construção de seus conhecimentos em vez de apenas agente passivo que absorve as informações do outro (CHEN et al., 2000; NUNES; SILVEIRA, 2011).

As teorias da aprendizagem construtivista buscam explicar como as pessoas constroem o conhecimento e preconizam que a aprendizagem ocorre através do processo onde o conhecimento é construído a partir de experiências prévias sendo a aprendizagem, resultado de experiências e ideias (NUNES; SILVEIRA, 2011; LOPES, 2012), assim, cada indivíduo constrói uma versão própria da realidade, baseado em experiências idênticas, porém moldadas pela experiência individual e conhecimento prévio (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010).

“A epistemologia construtivista é aquela que busca investigar o âmbito, estrutura e natureza do conhecimento” (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010. p. 10) e, a compreensão acerca do construtivismo não se constitui em uma tarefa simples, uma vez que não engloba somente uma teoria da aprendizagem (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010). Inúmeros estudiosos podem ser classificados como teóricos do construtivismo. Os principais nomes são Jean Piaget, considerado o precursor, ao mesmo tempo que sua obra extensa continua baseando as pesquisas mais atuais sobre aquisição do conhecimento, Henri Wallon, Lev Vigotsky, Leontiev, Luria e Emília Ferreiro (LEÃO, 1999).

“Sob a denominação de cognitivismo estão diferentes abordagens teóricas, tendo em comum, a concepção de aprendizagem como processo de relação do sujeito com o mundo

externo, incidindo na sua organização cognitiva” (NUNES; SILVEIRA, 2011. p.71). “Por cognição entende-se o processo através do qual conhecemos e atribuímos significado à realidade, a partir de experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças (NUNES; SILVEIRA, 2011. p.71). Neste caso, a aprendizagem resulta da reorganização da percepção ou da personalidade como um todo, sendo o indivíduo um ser ativo.

As formas representativas e os elementos cognitivos são pontos relevantes para a perspectiva cognitiva que, seria o resultado da reorganização da percepção ou da personalidade, considerando o indivíduo, um ser ativo nos processos que envolvem a aprendizagem. Quanto aos processos cerebrais centrais, como o pensamento, a linguagem e a memória, estes seriam, neste contexto, percebidos como essenciais para a aquisição e manutenção do comportamento aprendido. Baseando-se nesses elementos, é possível perceber a ênfase que os cognitivistas dão ao modo como as informações, os conteúdos e os conhecimentos são assimilados, processados e significados nas estruturas mentais do sujeito (NUNES; SILVEIRA, 2011).

As estruturas cognitivas são os mecanismos reguladores aos quais se subordina a influência do meio, ou seja, são o resultado de processos de troca. Não surgem num momento sem algum motivo, nem são o princípio imutável de todas as coisas. Também se constroem em processos de troca. Por isso, denominam-se como **construtivismo genético** (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000) (**grifo do autor**). Entendendo o Construtivismo como base epistemológica ramificada em Perspectiva Cognitivista da Aprendizagem: Aprendizagem Social, Aprendizagem Significativa e, Perspectiva da Epistemologia Genética e, por fim; Perspectiva dos Processos da Aprendizagem na Psicologia: da Abordagem Histórico-Cultural e; Psicologia Genética, apresenta-se a seguir suas contribuições, seu contexto e principais autores.

2.1.1. Perspectiva Cognitiva da Aprendizagem Social

A Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura (1969), foi formulada, inicialmente, com o nome de Teoria da Aprendizagem Social e ainda é conhecida com esses termos por muitos pesquisadores e profissionais no Brasil (FREITAS; DIAS, 2010). Albert Bandura, compõe o grupo de psicólogos denominados cognitivistas, embora tenha suas bases conceituais e metodológicas numa linha comportamental, com sua abordagem teórica chamada inicialmente de *sociobehaviorismo*. Posteriormente, o próprio Bandura nomeou esta abordagem de cognitiva social. A obra de Bandura pertence ao segundo momento da chamada teoria da Aprendizagem Social, na década de 1960, enquanto o primeiro momento estaria representado por Dollard e Miller na década de 1930 (NUNES; SILVIRA, 2011; PENNA, 1982).

A Teoria Social Cognitiva se assenta na relevância dada aos processos cognitivos e as representações ao conceituar a aprendizagem. A aprendizagem ocorre a partir da observação do comportamento de outros indivíduos, mediada pelas representações simbólicas do aprendiz, havendo, então, “uma reciprocidade permanente entre comportamento do indivíduo, fatores pessoais (cognitivos, emocionais) e contextuais.” (NUNES; SILVEIRA, 2011. p. 73).

2.1.2. Perspectiva Cognitiva da Aprendizagem Significativa

Esta perspectiva, é uma das principais teorias que consideram, desde seus princípios, a aprendizagem no âmbito escolar, ou seja, o aprendizado diretamente na escola, considerando o contexto no qual o aluno está inserido. Os objetivos de uma psicologia da educação, nesta perspectiva, consistem em elaborar uma explicação da aprendizagem que leve em conta as características próprias das situações escolares de ensino e aprendizagem (AUSUBEL, 2003).

Para abordar aspectos desta perspectiva, reportamo-nos a David Paul Ausubel (1918 – 2008), considerado seu principal nome. Para Ausubel, a aprendizagem é significativa quando um novo conteúdo se relaciona com conceitos claros e disponíveis na estrutura cognitiva do aluno, o que permite a assimilação dos conhecimentos (COLL et al., 2000).

Seguindo ideias cognitivistas a perspectiva da aprendizagem significativa se distancia do comportamentalismo presente no *behaviorismo* e foca na aprendizagem escolar, sistemática, voltada ao ensino formal, criando a teoria da aprendizagem significativa (NUNES; SILVEIRA, 2011). Para o presente estudo, e estudos voltados ao ensino e aprendizagem na escola, as ideias de Ausubel apresentam particular relevância uma vez que baseia seus estudos e suas teorias de aprendizagem diretamente na ideia de escola (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000).

A Perspectiva Cognitiva da Aprendizagem Significativa indica que o aluno aprende por meio de memorização (aprendizagem memorística) e significação (aprendizagem significativa), sendo a primeira delas aquela onde o professor leva ao conhecimento do aluno um conteúdo novo ou com pouca conexão com os conhecimentos prévios do aluno e a segunda, aquela onde, vendo sentido e lógica entre o conteúdo apresentado e os conhecimentos já internalizados pelo aluno, ele assimila com mais facilidade e aprende o conteúdo. “Ambas as aprendizagens por memorização e significativa não devem ser entendidas de forma dicotômicas, mas como um *continuum*, na medida em que o grau de diferença entre ambas tem relação significativa com a conexão entre o conteúdo novo a ser aprendido e os conhecimentos que o aluno já possui” (NUNES; SILVEIRA, 2011. p. 77). O conhecimento prévio é alicerce para a assimilação dos

novos conhecimentos e aprender é de fato uma mudança de comportamento provocada pela experiência (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000; NUNES; SILVEIRA, 2011).

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Significativa também distingue a aprendizagem por recepção e descoberta, sendo a primeira aquela onde o aluno apenas recebe as informações que já chegam prontas e, na segunda, o aluno vai descobrindo aos poucos o conteúdo que não lhe é apresentado em sua forma final. Tanto uma quanto outra abordagem pode ser significativa, dependendo se o professor vai ou não estabelecer relação entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio do aluno (NUNES; SILVEIRA, 2011). Nessa perspectiva, entende-se que o aluno aprende o conteúdo escolar quando é capaz de atribuir-lhe um significado, isto é, quando pode construir uma representação mais ou menos ajustada ao conteúdo, ou seja, quando pode construir um esquema de conhecimento relativo a este conteúdo (COLL et al., 2000).

2.1.3. Perspectiva Cognitiva da Epistemologia Genética

A Teoria Genética oferece explicação ampla, elaborada e fundamentada empiricamente no processo de construção do conhecimento, de modo mais objetivo, das categorias básicas do conhecimento racional (COLL et al., 2000). Inicialmente, aquele que é reconhecido no meio acadêmico como o precursor da teoria, Jean Piaget (1896 - 1980), não possuía intenção de aprofundar seus estudos nas práticas e em aplicações escolares, contudo, uma teoria que em princípio não propunha empreender questões educativas, acaba por ser conhecida fundamentalmente a partir das aplicações pedagógicas que nela se fundamentam. Integrada na dimensão teórica ou explicativa da psicologia do ensino, esta teoria originou numerosos estudos e propostas de aplicação e utilização e, muitas continuam vigentes na atualidade entre alguns setores do professorado além de outros profissionais da educação (COLL et al., 2000).

Buscando responder a indagação sobre como o sujeito constrói o conhecimento, temos a teoria genética. Para ela, a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito como o meio (físico e social), através de sucessivas assimilações, acomodações e equilibrações (COOL et al., 2000; NUNES; SILVEIRA, 2011). O desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, construídos graças à ação da criança no mundo e das oportunidades que este a fornece. Piaget salienta o papel da educação, como fator crucial para a construção das estruturas mentais mais essenciais. Aprender implica uma elaboração interna, uma interpretação do objeto a ser apreendido e, ao mesmo tempo, uma possibilidade na iteração com o mundo.

Sacristán e Gómez (2000, p.34), apontam os estudos de Piaget como sendo o centro dos estudos que englobam as produções da Escola de Genebra e opinam que “os resultados teóricos de suas investigações são, atualmente, imprescindíveis para se compreender a complexidade da aprendizagem humana.”. Sobre o Cognitivismo, temos Nunes e Silveira (2011) afirmando que “por cognição, entende-se o processo através do qual conhecemos e atribuímos significado à realidade, a partir de experiências sensoriais, representações, pensamento e lembranças”.

Para Fonseca (2018), os estudos de Piaget (1964, 1970, 1983a, 1983b, 1997, 2008) apontam o desenvolvimento cognitivo como sendo um processo correspondente à construção da realidade onde o conhecimento adquirido através da ação do sujeito sobre o mundo ou sobre os objetos ocorre. Este Processo envolve formas de aprendizagem, primeiro sensoriais, motoras e pré-operacionais e, depois, modos de aprendizagem mais estruturados, operacionais e formais.

A teoria genética é uma teoria do desenvolvimento habitualmente utilizada para análise compreensão e explicação da aprendizagem escolar. Para Coll et al. (2000, p.366), sobre a epistemologia genética: “conhecer implica atuar e atuar comporta expor nossos esquemas a um processo de modificação e mudança produzido pelo duplo jogo de assimilação e acomodação”.

São três as ideias básicas da teoria genética que surgem com força para se integrarem em um esquema de natureza construtivista orientado para analisar os processos educativos escolares, explicá-los e compreendê-los. Primeiro as interações funcionais que os seres humanos mantêm com o meio estão mediatizadas pelos esquemas de ação e os esquemas representativos pelos quais e por meio dos quais realizamos essas interações (COLL et al., 2000). Segunda ideia está relacionada à atividade mental construtiva no funcionamento do psiquismo humano, seria a ideia de assimilação e acomodação. Por fim, a terceira ideia se relaciona com a dinâmica da mudança e do progresso intelectual, o modelo de equilíbrio, que no contexto da aprendizagem escolar, considera os processos de aquisição que ocorrem na escola como um processo de revisão, de modificação, de reorganização e de construção dos esquemas que os alunos utilizam para assimilar os conteúdos escolares e interpretá-los, processo que pode ser descrito como uma sucessão de estados de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio desses esquemas (COLL et al., 2000).

2.1.4. Perspectiva dos Processos de Aprendizagem da Psicologia Genética

A Teoria Psicogenética de Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) concebe o desenvolvimento humano de forma integrada, por meio das dimensões intelectual, afetiva e motora, bem como da alternância funcional entre razão e emoção. Para a compreensão de suas

teorias e para explicar o desenvolvimento cognitivo da criança, Wallon criou o conceito de “campos funcionais” que seriam categorias de atividades cognitivas específicas. Isto se baseia na premissa de que a criança deve ser entendida de uma forma holística, completa, em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual (DAUTRO; LIMA, 2005). Wallon acredita que ao conhecer o desenvolvimento das crianças é possível ter acesso à gênese dos processos (DANTAS, 1990). Ele buscou conhecer a gênese da pessoa a partir de uma visão que integra a compreensão do movimento, do intelecto e da afetividade (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Wallon em seus estudos, aponta que a afetividade e a motricidade são fundamentais para que a construção do conhecimento ocorra. Gratiot-Alfandéry (2010), psicóloga contemporânea e co-produtora da Revista *Enface*, juntamente com Wallon, aponta que o mesmo aborda a afetividade e os aspectos motores como fundamentais para a construção do conhecimento:

Wallon destaca que a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa. O desamparo biológico que caracteriza os dois primeiros anos da vida humana, em razão das precárias condições de maturidade orgânica, determina um longo período de absoluta dependência da criança dos cuidados de um adulto para sobreviver. Isso torna a emotividade a força que garante a mobilização do adulto para atender suas necessidades. Pensando assim, ele afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos (...) Igualmente relevante e indissociável nesse processo são as funções motoras que vão além da tarefa de executar as ações pensadas pelo sujeito. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais (idem, p. 37).

A atividade tônica, para Wallon, congrega cérebro e músculos e entre eles mantém relação articulada, pois o movimento desencadeia e conduz o pensamento (DANTAS; LA TAYLLE; OLIVEIRA, 1992). Ao realizar seus estudos e experimentos que compõem sua teoria psicogenética, Wallon alerta ao fato de não podermos avaliar as crianças com o olhar “adultocêntrico”, constantemente utilizados nas metodologias de investigação sobre o desenvolvimento infantil (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010), seria necessária a desconstrução desse olhar centrado no adulto sob o risco de construir sentidos equivocados daquilo que a criança demonstra durante as investigações de estudos.

O interesse pelas obras de Wallon, por parte dos educadores, refere-se principalmente por sua proposta de uma Psicologia Integradora. “Para aqueles que superam as resistências iniciais, a obra de Wallon adquire um apelo especial: a possibilidade de integrar a ciência psicológica a uma concepção epistemológica dialética e derivar dela uma pedagogia politicamente comprometida” (DANTAS et al., 1992, p. 4). Corroborando com as ideias de

Wallon, em relação a cuidados metodológicos em estudos, Galvão (2003), evidencia as preocupações deste, trazendo-o para o contexto educacional brasileiro e critica uma apropriação apressada do conceito piagetiano enraizado no Brasil de que a criança é egocêntrica e, isso vem ao encontro dos alertas apontados por Wallon.

2.1.5. Perspectiva dos Processos de Aprendizagem com Abordagem Histórico-cultural

As Perspectivas dos processos de Aprendizagem na Psicologia com Abordagem Histórico-cultural, têm base no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Aqui, a aprendizagem tem papel importante como ação que requer atividade psíquica complexa e estruturação do próprio sujeito. Percebe-se, no final do século XIX e início do século XX, na Europa, o interesse crescente em se compreender os processos de aprendizagem, como ocorrem, quais aspectos influenciam. Assim, Lev Vigotski (1896 – 1934) percebe que os estudos existentes são focados em elementos isolados para a compreensão de um fenômeno - no caso a aprendizagem - que não deveria ser decomposto, uma vez que envolve muitos elementos que se cruzam entre si e, a partir desta fragmentação, erroneamente, seus pares contemporâneos estariam negligenciando a premissa básica de que, em conjunto, os diversos aspectos que compõem a aprendizagem encontram sentido e não isoladamente (VIGOTSKI, 2009)

Fonseca (2018, p. 51) traz que “na perspectiva vigotskiana, a cognição humana é considerada emergente de um contexto social, histórico e cultural, e não uma herança genética inata. Esta concepção social e culturalmente contextualizada é conhecida como Teoria Sócio-Histórica da cognição.” Ao investigar o psiquismo humano, Vigotski define a aprendizagem, processo central do desenvolvimento humano, como apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, envolvendo a interação do sujeito com o mundo cultural no qual se insere (NUNES; SILVEIRA, 2011). “O enfoque Vigotskiano no processo de aprendizagem é formação de conceitos pela criança” (BEZERRA, 2009 apud VIGOTSKI, 2009, p.XII).

Para Vigotski, antes de entrar na escola, a criança tem acesso aos significados das coisas a partir de seu contato direto com os objetos concretos, percorre o caminho da experiência e do contato com o objeto para a apreensão do seu significado, desta maneira, o aprendizado ocorre por tentativas e erros, de uma forma assistemática (SAMPAIO, 2013). Vigotski, em seus estudos apresentados em “A construção do pensamento e da linguagem”, na década de 30, propôs uma reanálise de todas as teorias contemporâneas em psicologia, afirmando que as premissas em que todos os estudiosos em psicologia se baseavam, não atenderiam as questões relacionadas à construção do pensamento e da linguagem, afirmando que seus estudos visavam

compreender os caminhos que levaram a construção das teorias que então dominavam a ciência do início do século XX, para identificar as falhas e poder evidenciar suas inconsistências para então poderem ser revistas e superadas (VIGOTSKI, 2009).

Autores como Stern, Sapir, Tolstói, Freud, Levy-Bruhk, Blondel, Bleuer e Piaget, foram estudados por Vigotski, sendo alguns deles como Stern e Piaget, analisados com bastante minúcia, destacando-se Piaget, que, apesar de defender a importância dos processos mentais da aprendizagem e, por este motivo, estar inserido no paradigma cognitivo, segundo Lopes (2012, p. 34) “é situado por alguns autores nas ideias construtivistas, nomeadamente por Fosnot (1996), pelo fato de Piaget considerar a aprendizagem resultante de construções de uma reorganização ativa através de interações do indivíduo com o meio e da manipulação deste”.

Palangana (2015, p. 131) afirma que “Vigotski sistematizou de forma clara e objetiva sua proposta quanto a relação entre desenvolvimento e aprendizagem”, que é uma questão teórica central nos estudos de natureza da psicologia. O construtivismo sociocultural de Vigotski, evidencia a interação entre o processo de construção ativa do conhecimento e a inatividade recíproca dos ambientes sociais. Do ponto de vista construtivista social, o aprendizado seria uma atividade limitada às relações e interações sociais, sendo estas últimas, aprimoradas em ambientes contextualizados e autênticos (VIGOTSKI, 1984; 2009).

2.1.6 Algumas considerações acerca das teorias construtivistas

A partir da apresentação das principais vertentes oriundas de uma mesma base epistemológica em suas origens históricas, o construtivismo, que se ramificou em vertentes bastante distintas, destacando-se duas das principais vertentes: a Perspectiva dos Processos de Aprendizagem na Psicologia com Abordagem Histórico-cultural, de Lev Vigotski e a Perspectiva da Epistemologia Genética com concepção Construtivista de Jean-Piaget. Os princípios presentes nas teorias construtivistas são oriundos dos resultados de pesquisas sobre a aprendizagem, desenvolvidas principalmente nas vertentes da psicologia cognitiva por Jean Piaget e psicologia social por Lev Vigotski (RICHARDSON, 2003; VOSNIADOU, 2001)

Acredita-se que Vigotski e Piaget, são interacionistas, contudo, o que lhes diferencia são as bases epistemológicas nas quais seus estudos estão fundamentados, ou seja, quais fundamentos teórico-metodológicos sustentam cada uma das concepções (PALANGANA, 2015). Sampaio (2013) faz diversas críticas a autores brasileiros que desde o início da década de 1980, segundo ele, fazem confusão distorcendo as ideias de Vigotski, tratando seus conceitos superficialmente e com ideias desconexas às originais.

Diversos estudos conflitam as teorias do suíço Jean Piaget (1896, 1980) e do bielorrusso Lev Vigotski (1896-1934) comparando ou citando convergências e divergências entre os autores (VIGOTSKI, 2009; PIAGET, 1964; PRITCHARD; WOOLLARD, 2010; LOPES, 2012; SAMPAIO, 2013; PALANGANA, 2015). Para a compreensão desta clássica discussão entre as duas produções intelectuais, apesar de contemporâneos do início do século XX, Vigotski teve contato com os estudos de Piaget e realizou críticas positivas e negativas a respeito desses estudos, reconhecendo a importância do legado que Piaget parecia deixar. Uma leitura mais atenta, no entanto, faz perceber que as críticas positivas de Vigotski aos estudos de Piaget, visavam demonstrar certo respeito acadêmico antes de então iniciar intensas indagações e questionamentos acerca das fragilidades identificadas por ele nos estudos de Piaget (VIGOTSKI, 2009). Eles trabalharam em paralelo no início do século XX, porém com ideias semelhantes, mas ocasionalmente divergentes (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010).

Postumamente, Vigotski teve seus estudos e críticas respondidas por Piaget, contudo, Piaget (1964), ao buscar sanar as questões e críticas realizadas por Vigotski em seus estudos, já o fizera com base em novos estudos que acabou realizando ao longo de sua vida. O próprio Piaget lamentara o fato de não ter tido contato com os estudos de Vigotski antes, reconhecendo por sua vez, a importância do mesmo para a ciência (LOPES, 2012; PRITCHARD; WOOLLARD, 2010; DONGO-MONTOYA, 2013; CONTI, 2018). O início da abordagem construtivista da aprendizagem é considerado o trabalho de Piaget. O autor que trabalhou em meados e também no final do século XX, não era um construtivista social, como Vigotski por exemplo, no entanto, seu trabalho levou à expansão da compreensão do desenvolvimento infantil e da aprendizagem como um processo de construção que sustentou grande parte da teoria relacionada ao construtivismo social (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010). Recentemente, no entanto, os psicólogos piagetianos permitiram que o social entrasse em suas estruturas construtivistas (RICHARDSON, 1997).

Enquanto a abordagem defendida por Lev Vigotski possui enfoque no social, a Perspectiva Cognitiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget apresenta enfoque construtivista-cognitivista, sendo que, os construtivistas sociais (Vigotskianos) têm uma visão muito diferente do processo de construção do conhecimento do que os piagetianos (RICHARDSON, 1997). Se os proponentes psicológicos do construtivismo piagetiano veem o processo de construção de significado como individualista, com o propósito de o ensino construtivista ser conduzido a níveis mais elevados de compreensão e capacidades analíticas, por outro lado o construtivismo social sugere que os indivíduos criam seus próprios novos

entendimentos, baseados na interação daquilo que já conhecem e acreditam, e nos fenômenos ou ideias com os quais entram em contato (RICHARDSON, 1997).

As teorias cognitivistas da aprendizagem consideram os processos cerebrais centrais, como o pensamento, a linguagem e a memória como essenciais para a aquisição e a manutenção do comportamento aprendido. É a ênfase nesses aspectos que caracteriza a importância que os cognitivistas atribuem ao modo como as informações, os conteúdos e os conhecimentos são assimilados, processados e significados nas estruturas mentais (NUNES; SILVEIRA, 2011). Por sua vez, as teorias construtivistas oriundas do Psiquismo: Psicogenética e Socio cultural, possuem seus respectivos vanguardistas Wallon e Vigotski que impõem oposição a pontos das teorias cognitivas de aprendizagem quanto a suas metodologias que fragmentam a construção da aprendizagem. Enquanto Wallon afirma que os estudos contemporâneos aos seus negligenciam a criança quando a entendem essencialmente egocêntrica, por utilizarem suas metodologias com olhar “adultocêntrico”, temos Vigotski, que, embasado pelas convicções de seus experimentos e tendo observado consonância com as descobertas e contestações de Bleuer acerca dos estudos de Piaget sobre o egocentrismo infantil, é enfático ao trazer que

“Piaget reduz a uma unidade toda a lógica da criança, e os traços particulares, que caracterizam a lógica da criança, e os transforma de multiplicidade desconexa, desordenada e caótica em um complexo estrutural de fenômenos rigorosamente concatenados e condicionados por uma causa única. Por essa razão, basta que essa concepção basilar, sobre a qual se estrutura todo o restante da teoria, sofra o menor abalo para que se coloque sob o signo do questionamento todo o restante da teoria em que se funda o conceito de egocentrismo infantil.” (VIGOTSKI, 2009. p. 45).

A literatura aponta a existência de discussões, inerentes a qualquer área de atuação que tenha maturidade para admitir a pluralidade de vinculações, que tentam delimitar, teórica e empiricamente, a Educação Física (TAFFAREL, 1997; OLIVEIRA, 1997; DARIDO, 1998).

Diversas são as teorias de ensino construtivista, e por seguirem linhas distintas e que convergem em alguns pontos e divergem em outros, Coll et al. (2000, p. 354) alertam ser comum que, ao buscar, diante de uma assimetria entre o que se apresenta como explicação entre dada teoria de ensino e os processos educativos escolares, estudiosos e teóricos costumam, “ignorar o caráter parcial, incompleto e frequentemente controvertido da explicação do desenvolvimento e aprendizagem triada como uma referência e elevá-la à categoria de explicação de conjuntos dos processos educativos escolares”, ou seja, muitas vezes, para justificar ou encaixar a realidade escolar dentro de determinada linha teórica, os teóricos acabam por transverter os conceitos que, de outra forma não caberiam como suficientes.

Para se evitar riscos ao se fazer opção por um dos princípios das teorias da aprendizagem e do ensino construtivistas, faz-se necessário inserir esses princípios por intermédio de uma reflexão mais ampla sobre a natureza e as funções da educação escolar. É necessário não desconsiderar que, para o desenvolvimento dos processos escolares de ensino e de aprendizagem, incidem muitos fatores, que, para sua compreensão se exige completar a perspectiva própria da psicologia do ensino com as de outras disciplinas que proporcionam visões complementares e igualmente necessárias desses processos (COLL et al., 2000).

Ao verificar as diferentes perspectivas apresentadas, reforça-se as ideias de Nunes e Silveira (2011, p. 41) de que “não cabem comparações lineares de que uma teoria seja melhor ou superior à outra. Mais interessante é o movimento de compreendê-las e situar suas contribuições na formação de professores, entrecruzando conhecimentos das áreas da Psicologia e Educação, sem, no entanto, deixar de reconhecer suas especificidades conceituais e epistemológicas”. O Quadro 1 sintetiza as abordagens construtivistas apresentadas:

Quadro 1- abordagens enquadradas sob a epistemologia construtivista

PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA	TEORIA	PRINCIPAIS AUTORES	PRESSUPOSTOS
Cognitiva da aprendizagem	Aprendizagem Social	BANDURA	Aprendizagem acontece a partir da observação de comportamentos de outros indivíduos, mediada pelas representações simbólicas do aprendiz
	Aprendizagem Significativa	AUSUBEL	A aprendizagem é significativa quando um conteúdo relaciona-se com conceitos claros e disponíveis na estrutura cognitiva do aluno, o que permite a assimilação dos conhecimentos.
	Epistemologia Genética	PIAGET	A evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social), através de sucessivas assimilações, acomodações e equilibrações. O desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, construídos graças à ação da criança no mundo e das oportunidades oferecidas para a mesma.
Processos de Aprendizagem na Psicologia	Psicologia Genética	WALLON	Fundamentada no materialismo histórico-dialético. Concebe o desenvolvimento humano de forma integrada, por meio das dimensões intelectual, afetiva e motora, bem como da alternância funcional entre razão e emoção. A aprendizagem tem papel importante como uma ação que requer atividade psíquica complexa e estruturação do próprio sujeito.
	Abordagem Histórico-Cultural	LEV VIGOTSKI	Fundamentada no materialismo histórico-dialético. Investigando o psiquismo humano, a aprendizagem é o processo central do desenvolvimento humano, como apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, envolvendo a interação do sujeito com o mundo cultural no qual se insere.

Fonte: O autor (2020) adaptado a partir dos conceitos construtivistas abordados por Nunes e Silveira (2011) e Coll et al (2000).

Dentre as perspectivas construtivistas apresentadas, cabe ressaltar que o instrumento CTPI-EPE - “Escala de Práticas de Ensino Construtivistas da Educação Física e Esportes” (CHEN et al., 2000), utilizado para as investigações da presente pesquisa e descrito no capítulo 3.3, pode ser subdividido em três perspectivas construtivistas, ou dimensões focais, a saber: Perspectiva da Aprendizagem significativa, de Ausubel com a dimensão da “Relevância Pessoal”; Perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, ou dimensão do “Envolvimento Ativo” e; Perspectiva dos Processos de Aprendizagem na Psicologia com Abordagem Histórico-cultural de Lev-Vigotski, com a dimensão da “Cooperação Social”. As discussões deste estudo se baseiam nessas três dimensões focais. Portanto, mesmo compreendendo as demais perspectivas construtivistas de aprendizagem e considerando os alertas de Coll et al (2010) e Nunes e Silveira (2011) sobre os riscos de se optar por uma única abordagem construtivista para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, espera-se trazer luz aos resultados, analisando-se com minúcia essas três abordagens.

2.2 CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

A última década viu um crescimento acentuado no interesse de pesquisadores em teorias construtivistas de aprendizagem em Educação Física, sendo particularmente evidente na pesquisa sobre Jogos de Ensino para Compreender (expressão originada do inglês: Teaching Games for Understanding – TGfU) e suas variantes (LIGHT, 2008). Professores de escola e professores que formam professores vêm examinando a teoria e a prática construtivistas em suas próprias salas de aula e programas (RICHARDSON, 1997).

Mesmo havendo, na atualidade, um aumento de interesse acerca das teorias construtivistas, as abordagens do movimento centrado no aluno na área da Educação Física datam das décadas de 1950 e 1960, ficando evidente essas abordagens também em textos de EF da década de 1970 (LIGHT, 2008). Segundo aponta Lopes (2012, p. 3), “Com o aparecimento das ideias cognitivas e construtivistas da aprendizagem, aparecem outros modelos de ensino na Educação Física”, e, para o mesmo autor (2012, p. 2), o ato de “ensinar diz respeito a agir de acordo com o que se pretende na educação em cada época e em cada sociedade”.

Para tratar da temática Construtivismo e Educação Física, torna-se necessária a compreensão e contextualização da mesma na contemporaneidade. Para tanto foi criado um quadro contendo estudos relacionados ao tema nas últimas duas décadas até os dias atuais (QUADRO 2). Realizou-se a busca por artigos, nas bases de indexação: *Sport Discus*, *MedLine*, *Google Acadêmico*, *Scielo*, *ERIC*, *Lilacs*, *Scopus*, *EBSCOhost* e *Web of Science*. Foram

empregados os seguintes termos de pesquisa: *learning, physical education, theaching* e *constructivis** (em inglês) e, aprendizagem, Educação Física, ensino e construtivis* (em português). Os termos foram combinados com auxílio de operadores booleanos (*AND/OR/NOT*) e facilitadores de pesquisa (*). Dada a 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*), “resumo/*abstract*”, “título/*title*” e “palavras-chave/*keywords*” (*Lilacs, e Web of Science e Google Acadêmico*). Após realizar as buscas nas bases de indexação citadas, chegou-se ao número de 88 artigos científicos, teses e dissertações. A partir dos critérios de inclusão, foram selecionados 22 estudos empíricos dos quais 18 apresentam características qualitativas, 3 apresentam características quantitativas e 1 estudo características qualitativas e quantitativas, conforme o Quadro 2 apresentada na sequência:

Quadro - 2 Estudos sobre Construtivismo, Ensino e Educação Física (o autor)

ANO	AUTORES	OBJETIVOS	METODOLOGIA	IMPLICAÇÕES DO ESTUDO
1997 (a)	Rovegno, Bandhauer	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
1997 (b)	Rovegno, Bandhauer	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
1998	Tjeerdsma	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 EF.	Pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas 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
2000	Chen, Burry-Stock, Rovegno	avaliar a experiência dos professores no ensino de Educação Física orientada para o desenvolvimento construtivo.	Estudo quantitativo. Validação da CTPI-EPE, desenvolvido para avaliar a experiência dos professores no ensino de EF orientada para o desenvolvimento construtivo. 183 professores de EF elementar completaram o CTPI-EPE. Quatro subescalas surgiram a partir de uma análise de fator exploratório e estavam em linha com as principais dimensões das práticas de ensino orientadas para o construtivismo.	Os resultados estabelecidos apoiaram a confiabilidade e validade da 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.
2002	Dyson	explorar (a) a perspectiva de uma professora sobre a implementação da aprendizagem cooperativa em um programa de Educação Física elementar; (b) explorar	Qualitativa estudo de caso. A coleta de dados incluiu entrevistas com um professor de Educação Física e alunos em duas turmas mistas da terceira e quarta séries e duas turmas da quarta série, observação não participante,	resultados revelaram que o professor e os alunos tinham percepções semelhantes de aprendizagem cooperativa. Isso ficou evidente nas categorias que emergiram dos dados: metas das lições, papéis dos alunos,

2006	Wang, Koh	<p>as respostas dos alunos à implementação em suas próprias aulas de Educação Física</p> <p>examinar as crenças dos praticantes de EF acerca da natureza da habilidade esportiva</p>	<p>notas de campo, uma revista do professor e documentos. Análise indutiva e métodos de comparação constantes foram utilizados para analisar e organizar os dados ao longo do processo de pesquisa</p> <p>Quantitativa</p>	<p>responsabilidade, habilidades de comunicação, trabalhando juntos e tempo de prática. Este estudo demonstrou que o formato instrucional de aprendizagem cooperativa é muito promissor para a EF, mas que sua implementação provavelmente não será tranquila ou sem problemas</p> <p>Os resultados sugerem que as crenças iniciais de professores de EF influenciam em suas práticas e que seria necessário que formadores de professores reforçassem as ideias de ensino pretendidas para tornarem os mesmos mais seguros ao lecionar o que se espera de professores de EF. Por fim, Professores de EF escolar devem promover a cidadania e, construção de caráter e desenvolvimento moral nos alunos por meio do esporte.</p>
2007	Carnicelli Filho, et al.	Verificar as interfaces entre a Recreação e o Construtivismo aplicados em aulas de Educação Física Escolar, buscando compreender, na perspectiva dos docentes envolvidos, como se efetiva esta interação	Pesquisa qualitativa por meio de entrevista semiestruturada	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, se posicionaram positivamente, evidenciando a importância do trabalho em longo prazo e o retorno propiciado pelos pais durante reuniões pedagógicas. Com base nos resultados, 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
2007	Light, Georgakis	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 qualitativo 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 EF, apesar da falta de conhecimento específico do jogo e do tempo limitado disponível para EF em programas de formação inicial de professores
2009	Koekoek, Knoppers e Stegeman	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. Dicitui-se as implicações para metodologia de pesquisa e instrução de qualidade na EF
2009	Tsangaridou	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 EF 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 EF
2010	Randall, Maeda	Descreveram as experiências passadas por professores generalistas em formação	Pesquisa qualitativa, por meio de questionário, textos reflexivos	As experiências anteriores dos sujeitos influenciaram nas crenças atuais a respeito dos propósitos do ensino da EF, com enfoque nos aspectos sociais,

		complementar para o ensino da EF elementar e como essas experiências moldaram suas crenças sobre os propósitos ou objetivos de ensino.	escritos, discussão informal com os pares	na saúde e desenvolvimento de habilidades. Os autores indicam que explorar as crenças prévias, e as experiências anteriores, evita a reprodução de práticas inadequadas
2011	Zhu, Ennis e Chen	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: Restrições contextuais da escola que limitavam o ambiente de aprendizagem da ciência da aptidão na EF e; Valores pessoais do participante e a preferência por um programa de EF recreacional e não científico. Ambos impactaram as decisões do participante ao ensinar o currículo
2013	MacPhail, Tannehill e Goc Karp	Explorar até que ponto as pedagogias construtivistas empregadas por professores de professores através da implementação de uma tarefa rica ajudaram “professores em serviço” em sua compreensão e construção de conhecimento sobre 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
2013	Ağbuğa	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 likert).	Os resultados revelaram que o (CTPI-EPE) para os Estudantes ajustou bem os dados e demonstrou propriedades psicométricas satisfatórias. Dado que as análises de confiabilidade e validade produziram pontuações válidas, este inventário é aplicável aos ambientes de EF do ensino médio. Pesquisadores futuros, no entanto, podem examinar e avaliar outras formas de confiabilidade e validade em diferentes contextos educacionais e com alunos de origens mais diversas.
2013	Wang	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
2014	Xavier	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 EF. 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.
2014	Moreno-Doña, Rivera- García,	Analisar as crenças de professores de Educação Física no ensino primário e	Pesquisa qualitativa, por meio de grupos focais e entrevistas individuais	Para os sujeitos a EF a reproduz uma perspectiva tradicional ligada ao esporte, o desenvolvimento da aptidão

	Trigueros-Cervantes	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		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. Como obstáculos associadas ao estudo, tem-se: mudanças socioculturais; currículo da EF; formação profissional, e desvalorização social da EF escolar
2015	Forrest	Apresentar a conceptualização e o desenvolvimento da ferramenta de avaliação da Abordagem Centrada em Jogo-GCA e na demonstração do seu uso em intervenção	Qualitativa 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
2015	Chatzipanteli, Digelidis, Papaioannou	Investigar a influência dos estilos de ensino adotados pelos alunos através de um programa de intervenção específico sobre a autoregulação dos alunos, a satisfação da lição e a motivação dos alunos	Quantitativo. 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 EF podem aprimorar as habilidades metacognitivas dos alunos, a satisfação das aulas e a motivação intrínseca
2016	Ní Chróinín, O'Sullivan	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, de cunho longitudinal, 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
2017	Ní Chróinín, Fletcher, O'Sullivan	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 EF. 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 EF significativa

2018	Moura, Monteiro, Batista	O objetivo foi avaliar o impacto do ensino do voleibol, recorrendo a estes modelos, na performance em jogo, no conhecimento do mesmo e na retenção da aprendizagem	Qualitativa e Quantitativa por meio do questionário Game Performance Assessment Instrument (GPAI) construído para este estudo	O teste f de medidas repetidas, revelou que do 1º para o 2º e 3º momentos de avaliação houve melhorias significativas na tomada de decisão, ajustamento, eficácia e performance em jogo. Já do 2º para o 3º momento, as diferenças apenas se revelaram significativas na performance em jogo. Ao nível do conhecimento, os alunos adquiriram níveis de compreensão do jogo relevantes.
------	--------------------------------	--	---	--

Fonte: O autor (2020).

Analisando-se os estudos elencados no Quadro 2, percebe-se que a grande maioria (18) possui natureza qualitativa, enquanto apenas 3 destes estudos apresentam natureza quantitativa e 1 apresenta natureza qualitativa e quantitativa. Observou-se que pesquisas qualitativas acerca de questões relacionadas à aprendizagem e ensino por meio de práticas construtivistas, pesquisas relacionadas a crenças de professores e similares, são mais frequentemente observadas do que estudos de quantitativos. Este fato, aparentemente se dá pela falta de uma padronização de instrumentos criados e devidamente validados por parte das pesquisas que abordam estas temáticas, que, em sua maioria, acabam criando instrumentos próprios como questionários semiestruturados com o intuito de satisfazerem especificamente aos objetivos de uma determinada pesquisa direcionadas a uma população específica.

Nos estudos qualitativos selecionados, identificou-se a presença de instrumentos como entrevistas estruturadas e semiestruturadas, entrevistas formais e informais, grupos focais, observações de aula, diários e análise documental. Dentre as pesquisas quantitativas identificadas, duas delas utilizaram-se da CTPI-EPE, criado por Chen et al. (2000) e que foi devidamente validado na língua inglesa e teve sua aplicação junto a professores de Educação Física nos Estados Unidos (CHEN et al., 2000) e na Turquia (AĞBUĞA, 2013). Em 2018 o CTPI-EPE foi traduzido para o português e está em processo de validação no Brasil e terá sua primeira aplicação na língua portuguesa junto a Professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino no presente estudo. De maneira geral, estes estudos delimitaram-se a investigar os elementos do ensino, com base teórica na perspectiva construtivista.

Notadamente há uma gama de estudos bastante superior no que se refere a pesquisas de natureza qualitativa quando comparadas às quantitativas, este fato sugere que existem menos estudos considerando análises quantitativas para responder às questões investigadas, este fato evidencia a relevância do presente estudo que possui como pressuposto metodológico a análise quantitativa dos dados para responder ao problema e questões da pesquisa.

Percebe-se a presença de estudos que buscam investigar práticas pedagógicas de professores de Educação Física e, para tanto, busca-se criar maneiras para satisfazer aos objetivos dos mesmos, como a criação de instrumentos, levantamentos bibliográficos, revisões, entre outros. Nota-se uma crescente aparição desses estudos em diferentes países (AĞBUĞA; 2013; MORENO-DOÑA; RIVERA-GARCÍA; TRIGUEROS- CERVANTES, 2014; NÍ CHRÓINÍN; O`SULLIVAN, 2016; RICHARDSON, 2017; LIGHT, 2018).

As perspectivas construtivistas serviram de base para os estudos selecionados e apresentaram dados relevantes identificando que as crenças de professores de Educação Física influenciam em suas práticas (ROVEGNO; BANDHAUER; 1997a) e seus pensamentos podem ajudar no sucesso do desenvolvimento do conhecimento e de mudanças do professor (ROVEGNO, BANDHAUER, 1997b). Por sua vez, Randall e Maeda (2010) indicam que explorar as crenças experiências prévias, evita a reprodução de práticas inadequadas. Corroborando com estes autores, Wang e Koh, (2006) evidenciaram que as crenças iniciais de professores de EF influenciam suas práticas e os formadores de professores, ao perceberem isso poderiam reforçar as ideias esperadas para tornarem estes professores mais seguros ao lecionar.

O estudo de Xavier (2014) aponta que a mudança paradigmática do professor de EF leva a uma condição mais crítica sobre seu fazer pedagógico. Ao mobilizar o querer fazer pessoal, ele pode refletir acerca de práticas emancipatórias que proporcionem mudanças reais na ação docente, bem como, na melhoria da aprendizagem dos alunos formando cidadãos mais críticos.

Ao investigar as visões de professores generalistas acerca das práticas esperadas por parte de professores de EF, percebeu-se que existe a visão de que a EF deve focar no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas. Sugeriu-se neste estudo que há relevância em se pensar na realização de abordagens reflexivas para identificar, desafiar e transformar as crenças dos futuros professores a respeito de um ensino eficaz em EF (TSANGARIDOU, 2009). Também Moreno-Doña, Rivera- García, Trigueros- Cervantes (2014), ao investigarem a função social da EF escolar na percepção de professores de EF do Ensino Primário, verificaram que para os professores a EF reproduz uma perspectiva tradicional ligada ao esporte, o desenvolvimento da aptidão física e certos estereótipos sociais, além de priorizar o desenvolvimento de competências de compreensão e transformação das desigualdades sociais nos alunos. Os autores evidenciam que mudanças socioculturais e no currículo da EF e a presença de formação profissional contínua, além da desvalorização social da Educação Física Escolar, são percebidos como obstáculos a serem superados.

A relevância do estágio nas aulas de EF foi identificada como positiva por parte dos professores que acolhem os estagiários em EF e ajudaria a aumentar as reflexões melhorando o

ensino (TJEEREDSMA, 1998). Zhu, Ennis e Chen (2011) investigaram as dificuldades enfrentadas por um professor ao tentar propor a implementação de um currículo de EF construtivista e identificaram que tanto as restrições contextuais da escola quanto valores pessoais do professor e suas preferências por um programa de EF recreacional, foram fatores que impactaram nas decisões deste professor para o Ensino de uma EF construtivista.

Dyson (2002) evidencia em seu estudo que tanto professores quanto alunos percebem de maneira semelhante a aprendizagem cooperativa e que o formato instrucional cooperativo é promissor para a EF, mesmo que pareça difícil garantir a sua implementação. Outro estudo trouxe a importância da interação entre professores e comunidade escolar, pais e colegas visando a ampliação da estimulação consciente, do ensino reflexivo e da aprendizagem significativa (CARNICELLI FILHO et al., 2007). Os estudos de Light e Georgaki (2007), apontaram que abordagens construtivistas de ensino podem auxiliar professores primários a desenvolver confiança e inclinação para o ensino da EF, apesar da falta de conhecimento específico do jogo e do tempo disponível para programas de formação inicial de professores.

Utilizando-se de estratégias construtivistas para a resolução de problemas em um grupo focal de professores, os estudos de Macphil, Tannehill e GocKarp (2013) apontaram que formadores de professores devem se orientar na revisão dos componentes de suas próprias práticas. Por sua vez Ní Chróinín e O`Sullivan (2016) evidenciaram que os professores formadores devem desenvolver estratégias para desafiar essas crenças na formação, reconhecendo e apoiando que aprender a ensinar os conteúdos através das práticas motoras são apenas o início de um processo devendo ainda oportunizar outras situações de aprendizagem.

Wang (2013) ao investigar as crenças de professores de Educação Física acerca do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), observou que mesmo tendo a maioria dos professores participantes da pesquisa dispostos a utilizar o modelo TGfU, apenas nove deles foram capazes de implementarem o mesmo em suas aulas e atribuiu este fato as próprias crenças dos professores, tendo este estudo, recomendado a promoção de programas de treinamento do TGfU a longo prazo e a criação de contextos adequados de atuação profissional.

Forrest (2015) ao gravar mini-aulas de professores de EF de ensino superior com o uso da ferramenta de avaliação da Abordagem Centrada (CGA) , concluiu que a ferramenta pode auxiliar na melhoria das práticas de ensino em aulas com abordagens construtivistas, contudo, o sucesso desta ferramenta depende do perfil do professor que pode fazer com que suas aulas produzam resultados de alta aprendizagem nos alunos ou resultados pouco significativos.

Recorrendo a modelos de ensino que colocam o aluno como construtor ativo das suas aprendizagens, Moura et al (2018) investigaram a performance de alunos entre 14 e 17 anos em

um jogo de vôlei 2x2 se utilizando de um teste denominado Game Performance Assessment Instrument (GPAI) de Mesquita (2016), que foi dividido em quatro momentos de avaliação (diagnóstica, controle, sumativa e retenção). Os resultados revelaram que houve impacto positivo da participação ativa e interessada dos alunos no processo ensino-aprendizagem e que os ganhos na aprendizagem são evidentes nos três domínios: motor, cognitivo e social, contribuindo assim para um ensino de EF de qualidade.

Outras pesquisas conseguiram apontar a confiabilidade e validade de seus instrumentos para pesquisas quantitativas que investigam práticas construtivistas de ensino em EF tanto na perspectiva do professor que ministra a aula (CHEN et al 2000), quanto na perspectiva do aluno que participa (AĞBUĞA, 2013). Ambos os estudos visam investigar as práticas construtivistas de professores de EF utilizando-se de estudo quantitativo. Nestes dois casos, optou-se pela validação do Instrumento CTPI-EPE para a língua inglesa e turca respectivamente.

Buscando avaliar a experiência dos professores no ensino de EF orientada para o desenvolvimento construtivo, Chen et al. (2000) perceberam que mesmo havendo instrumentos que visavam identificar práticas construtivistas de professores em outras disciplinas, como o Modelo Experimental de Avaliação Educacional de Ensino de Ciências (ESTEEM), criado por Burry-Stock (1995), por exemplo, não havia nenhum instrumento confiável e devidamente validado para investigar as práticas dos professores de EF, em diferentes níveis de experiência, a partir de perspectivas construtivistas. Chen et al (2000) então, a partir do ESTEEM de Burry-Stock, criaram o CTPI-EPE e o validaram na língua inglesa, nos EUA, conseguindo aplicar o mesmo junto à professores do Ensino Fundamental e, através da aplicação da CTPI-EPE, concluíram que os resultados de seus estudos apontaram positivamente a confiabilidade e validade do Instrumento e, por meio dele foi possível levantar informações de diagnóstico sobre a identificação de perícias em práticas de ensino de EF orientadas para o construtivismo.

No ano de 2013, Ağbuğa, publicou um estudo que continha a validação do instrumento CTPI-EPE para a língua turca e, após o processo de validação com submissão junto a professores especialistas em EF e esportes e professores de EF Escolar, adaptou-o para ser respondido por alunos do ensino secundário de três escolas municipais de Denizli, na Turquia, a fim de verificar se de fato, os alunos percebiam as práticas dos professores de EF como práticas construtivistas. O CTPI-EPE utilizado nos dois estudos também é utilizado no presente estudo e está detalhado no capítulo 3.3.

Observa-se que tanto os estudos qualitativos quanto os quantitativos identificados na revisão apresentada no Quadro 2 apontam para investigações que buscam compreender os processos que envolvem as práticas de ensino construtivistas de professores de Educação Física

e, para tanto se utilizam de instrumentos, em sua maioria, montados especificamente para satisfazerem as questões específicas de sua pesquisa, sendo entrevistas semi-estruturadas, questionários aplicados a professores e alunos, observações de aulas, havendo, em quase em todos, a falta de processos de validação de seus instrumentos aplicados a professores ou alunos.

2.3 CRENÇAS ACERCA DO ENSINO CONSTRUTIVISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A importância em se compreender as crenças dos professores se baseia na ideia de que a forma como as pessoas interpretam a realidade é influenciada pelas suas construções mentais, pelas suas capacidades cognitivas e pelos seus sistemas de crenças, formados por suas crenças, atitudes e valores (ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016). Diversos estudos, nos últimos anos e em diferentes continentes, começam a investigar aspectos relacionados às crenças de professores, incluindo-se estudos com professores de Educação Física (PAJARES, 1992; GROTHJAHN, 1991; GOLDIN, 2002; ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016; CHRISTIAS, 2011; FURINGHETTI; WANG; QI; WANG; 2015; FERRY, 2018). O conceito ou definição de crença causa muita controvérsia e, atualmente, não existe uma definição universalmente aceita e clara sobre crenças, uma vez que constituem um constructo teórico flexível (PAJARES, 1992; ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016). As crenças, de forma geral, se justificam empiricamente, dentro de um universo de conceitos já existentes e funcionais (CHRISTIAS, 2011).

A conceituação de crenças relaciona-se com as teorias subjetivas da realidade que, segundo Adamakis e Zounhia (2016), seriam teorias introduzidas por Grotjahn que, por sua vez (1991, p. 188) define estas teorias subjetivas como sendo “estruturas cognitivas complexas e altamente individuais, relativamente estáveis e duradouras, e que cumprem a tarefa de explicar e prever fenômenos humanos como ação, reação, pensamento, emoção e percepção”. Goldin (2002, p. 59) traz de uma maneira mais sistêmica a definição de crenças como sendo “configurações cognitivas/afetivas internas codificadas multiplamente, às quais o detentor atribui algum tipo de valor de verdade”. As teorias subjetivas atuam como filtros, removendo informações inconsistentes com as experiências existentes e permitem que informações consistentes sejam incorporadas às perspectivas existentes (ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016).

Pajares (1992) reconhece que o conceito de crenças é algo particularmente complexo, pelo fato de não ser diretamente observável e, portanto, difícil de se medir. Como os conceitos de crenças não possuem entidades fisicamente verificáveis, seriam apenas como que construções científicas e cognitivas, potencialmente úteis (ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016).

Furinghetti e Pehkonen (2000), apud Adamakis e Zouhiah (2016) descrevem a função das crenças dividindo-as em 4 partes: (a) as crenças formam um sistema de base reguladora de nossa percepção, pensamento e ações; e, portanto, (b) as crenças agem como indicadores de ensino e aprendizagem. Além disso, (c) as crenças podem ser vistas como força inercial capaz de funcionar contra a mudança e, por consequência, (d) as crenças têm um caráter de previsão.

Professores de Educação Física, Artes e de áreas humanas, muitas vezes, têm muita flexibilidade dentro dos padrões nacionais e estaduais de ensino, tanto na seleção da atividade proposta quanto no sequenciamento, ou forma de condução (ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016). Por vezes, os professores confiam em seus sistemas de crenças pessoais, criados por experiências anteriores, para alcançar os resultados desejados ao projetar e implementar o currículo vigente (ADAMAKIS; ZOUNHIA, 2016). Existe neles, resistência em modificar suas próprias concepções pré-concebidas, o que poderia ser parcialmente explicado pelo valor afetivo que essas concepções possuem para eles, de modo que fazê-lo seria como admitir um erro ou mesmo cometer um atentado contra seus próprios princípios de vida (CARRETERO, 2002). Assim, as crenças dos professores influenciam as percepções e comportamentos dos alunos (FANG, 1996). Embora o aluno esteja no centro do processo de aprendizagem, o professor, através de suas crenças, torna-se o facilitador para a aquisição de conhecimento e coordenador da aprendizagem. Capturar essas crenças pode fornecer visão útil do processo de identificação e compreensão das decisões e ações dos professores (PAJARES, 1992).

Miller e Shifflet (2016) apontam que as crenças que os estudantes de Educação Física possuem, podem servir como filtro para uma boa aprendizagem, contudo, podem também influenciar negativamente em sua aprendizagem, servindo como barreiras para mudanças, impedindo que este profissional venha a ter uma evolução otimizada ao longo de sua formação.

Ferry (2018) apresentou um estudo longitudinal realizado na Suécia com professores de Educação Física desde seu ingresso na Formação acadêmica em Educação Física entre 2005 e 2016 e concluiu que as crenças já adquiridas anteriormente à academia, acabam por influenciar as decisões e ações dos professores no futuro. Seria o que Bourdieu (1990) denomina *habitus*, ou percepções e vivências que o indivíduo traz desde a infância desde o ambiente familiar, escolar e de lazer que inclusive podem influenciar na escolha de se tornar um professor.

Wang, Qi e Wang (2015) perceberam em seus levantamentos bibliográficos que muitos estudos tentam determinar a relação entre variáveis como sexo, idade e tempo de atuação como professor de EF, com crenças mais positivas ou mais negativas. Alguns estudos apontaram que quanto mais tempo de atuação profissional na carreira de EF, sobretudo diante de experiências positivas durante a atuação profissional (BLOCK; RIZZO, 1995; OBRUSNIKOVA, 2008), os

profissionais tendem a apresentar crenças mais positivas em relação à aprendizagem dos alunos (RIZZO, 1985; BLOCK; RIZZO, 1995; OBRUSNIKOVA, 2008).

Em relação ao sexo dos professores, estudos apontaram que mulheres tendem a ser mais positivas em suas crenças em relação à aprendizagem do que os homens (ALOIA; KNUTSON; MINNER; VON SEGGERN, 1980). Ferry (2018, p.26) em seu estudo longitudinal também encontrou dados mais positivos de boas práticas identificados pelas mulheres em comparação aos homens e atribuiu esta percepção “talvez pelo fato de que as mulheres são atraídas por uma gama mais ampla de atividades em comparação aos homens”. Alguns estudos, no entanto, não identificaram influência destas variáveis em relação às crenças dos professores (RIZZO, 1985; RIZZO, WRIGHT, 1988; RIZZO, VISPOEL, 1991; MEEGAN, MACPHIL, 2006; FORNIDOU, KUDLACEK, EVAGELLINOU, 2011; PETKOVA et al., 2012).

Wang et al (2015), salientam que os diversos estudos observados utilizaram-se de questionários próprios e distintos, ou seja, não eram utilizados os mesmos instrumentos para se chegar aos resultados apresentados pelas pesquisas e, em alguns casos, os pesquisadores não utilizaram documentos devidamente validados especificamente para seus objetivos (RIZZO, WRIGHT, 1988; BLOCK, RIZZO, 1995; RIZZO, VISOPEL, 1991; OBRUSNIKOVA, 2008).

Wang et al (2015) concluíram em seus estudos que fatores demográficos não influenciam significativamente nas crenças dos professores de Educação Física. Em relação à questão demográfica, importante ressaltar que o presente estudo possui como um dos objetivos relacionar os fatores demográficos com as crenças dos professores de Educação Física e os resultados poderão corroborar com os apontamentos de Wang et al. (2015), ou contrapô-los.

Mizukami (1986) aponta que os modelos de ensino aos quais o professor esteve submetido ao longo do seu próprio processo de escolarização são capazes de contribuir muito mais decisivamente para a estruturação de sua prática pedagógica do que os modelos pedagógicos aos quais foi exposto ou que lhe foram transmitidos nos cursos de formação de professores, reforçando-se a ideia de que as crenças dos professores são construídas desde muito antes das cadeiras universitárias, corroborado com inúmeros estudos (CHEN et al., 2000; WANG; KOH, 2006; FOLLE et al., 2008, WANG, 2013). Tal evidência revela ainda mais a necessidade de se trabalhar tanto no período de graduação do professor de Educação Física, quanto ao longo de sua carreira docente, aspectos que estimulem a ação-reflexão para que não seja simplesmente um reprodutor de conteúdo com formas pré-concebidas que venham a impedir o aluno de refletir sobre os conteúdos e sobre sua aprendizagem.

Caberia às universidades projetarem currículos capazes de criar maneiras de identificação do *habitus*, ou as crenças dos acadêmicos para montar currículos capazes de

satisfazer as demandas da Educação Física, evitando-se que as crenças pregressas prejudiquem a qualidade do ensino desses professores no futuro (WANG; QI; WANG, 2015; FERRY, 2018;). É necessário o desenvolvimento de habilidades e atitudes que possibilitem a oportunidade de indivíduos serem melhores e mais capazes de resolver conflitos no âmbito pessoal, como filhos, estudantes, companheiros, parentes, como membros ativos de uma sociedade estudantil, comunitária, política, social, como profissionais e como membros proeminentes e dirigentes de uma sociedade (GÓMEZ; LÓPEZ, 1997).

As vivências na carreira docente podem alterar as ações dos professores, em qualquer período da carreira em que se encontrem, sendo capazes de elucidar as suas características profissionais, pedagógicas e pessoais mesmo quando se encontram em momentos e contextos diferentes uns dos outros (FOLLE et al., 2008; FARIAS 2010), ou seja, “o saber docente é construído e evolui com o tempo, sendo influenciado por ele” (DUEK, 2011, p.51) e a qualidade da experiência docente precede crenças positivas frente ao ensino (WANG; QI; WANG, 2015).

A reflexão acerca da vida profissional, em diferentes momentos da carreira docente, torna-se necessária uma vez que nem todos os professores têm o mesmo ritmo de trabalho ou passam pelas mesmas experiência além de não estarem enquadrados nos mesmos ciclos de desenvolvimento (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FOLLE et al., 2008; BOTH 2011).

Para Assis e Pontes (2015, p. 121) “muito mais do que conhecimentos relacionados a conteúdos e metodologias de ensino, o trabalho docente exige improvisos e negociação com os demais sujeitos que integram o contexto escolar”. É muito importante um treinamento permanente e constante junto aos professores de Educação Física para que utilizem uma metodologia de ensino adequada e condizente com os processos de aprendizagem considerando as mudanças que ocorrem na sociedade (VALLE; VEGA; RODRIGUEZ, 2015)

Rovegno (1997) evidencia que professores de Educação Física que atuam em escolas relatam isolamento em relação a seus pares que lecionam outras disciplinas e se queixam da falta de suporte por parte dos administradores e gestores de suas respectivas escolas. Contudo, cabe aos professores de Educação Física Escolar, refletirem acerca de suas práticas de maneira crítica, percebendo se vêm sendo capazes de permitirem aos estudantes se desenvolverem integralmente, conforme preconizam as leis, normas, bases curriculares e diretrizes nacionais Estaduais e Municipais Brasil afora (BRASIL, 1997, 2018; SANTA CATARINA, 1998).

A formação acadêmica dentro de currículos escolares adequados é fundamental para o sucesso do profissional que se gradua em qualquer área do saber. Constantemente as estruturas curriculares precisam se adequar para que o profissional esteja melhor preparado para sua atuação profissional. Em Educação Física, as especificidades da profissão levaram, na década

de 2000 a ramificações nas estruturas curriculares das universidades, dando origem à graduação em licenciatura ou bacharelado em substituição à licenciatura plena. Uma teoria construtivista da aprendizagem, quando utilizada nos cursos de graduação em Educação Física pode fornecer uma base teórica positiva para redefinir papéis dos professores estabelecendo novas práticas de ensino e maneiras de ensinar (ROVEGNO, 1992;1998 CHEN; et al., 2000).

No caso da atuação do Professor de Educação Física na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental, abrangência do presente estudo, cada vez mais, nota-se uma tendência a existir a presença de formação continuada nas Redes de Ensino que, começa a tomar força de lei, qualificando a ação profissional. Richardson (1997, p. 14) afirma que “as abordagens construtivistas são refletidas em documentos políticos nacionais e estaduais projetados para influenciar o currículo e a pedagogia das salas de aula americanas”.

A Formação acadêmica em nível de graduação é imprescindível para a atuação do professor, além disso, no caso específico do Brasil, existem leis e portarias específicas que determinam a graduação mínima para o exercício da magistratura na educação básica, no país, estados e municípios. Para além da graduação mínima que habilita o professor a lecionar, este profissional deve considerar que necessitará estar em constante atualização e que esta formação permanente e constante deve ser organizada por ele e também pensada e planejada pela rede de ensino em que atua, visando a melhoria da qualidade de ensino oferecida aos estudantes.

Antes de abordar aspectos da legislação educacional Brasileira atual acerca da Educação Física escolar, faz-se necessária uma breve contextualização da EF no Brasil nos últimos 130 anos. A compreensão atual da Educação Física no Brasil somente pode ser realizada através do entendimento de suas origens no contexto brasileiro. Assim sendo, é possível afirmar que no século XIX até meados da década de 1930, a Educação Física possuía características higienistas e militares, vinculando-se também a classe média. A Primeira escola de formação de professores de Educação Física, foi fundada na década de 1920 e seus métodos de ensino estavam relacionados ao serviço militar, de maneira que exerciam influência significativa nos processos formativos de profissionais da área (MIZUKAMI; STEFANE, 2002). Na década de 1930, devido ao início do processo de industrialização e urbanização a mesma visava o fortalecimento do trabalhador, melhorando sua capacidade de produzir e desenvolvendo um espírito de cooperação coletiva (BRASIL, 1997; GHUIRALDELI, 1991; ALVES, 2001).

Na década de 60 o esporte passou a virar foco da Educação Física com a busca exacerbada por talentos esportivos no âmbito escolar com interesses do governo ditatorial que tentava formar um exército forte de jovens e ao mesmo tempo ocultar e abafar a oposição ao governo que se acentuava a cada ano, para tanto era feita uma espécie de marketing esportivo,

supervalorizando-se a atuação do Brasil em competições esportivas, como por exemplo a campanha do Brasil na copa do mundo de futebol de 1970 (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, BRASIL, 1997). Nesse período surgiram cantigas nacionalistas como “50 milhões em ação, pra frente Brasil, com a seleção” (BRASIL, 1997). Esta política utilizada pela ditadura militar foi também conhecida como a política do “pão e circo” utilizada na Roma antiga, onde por meio de atrações, desviava-se o foco da população dos conflitos internos que ocorriam (GHUIRALDELI, 1991; BRASIL, 1997; BRACHT, 1999, ORSO, 2008)

Na década de 1980 os profissionais de Educação Física começaram a perceber que este modelo competitivista não era condizente com uma formação adequada para a população. A partir deste período adotou-se um enfoque mais voltado para o desenvolvimento psicomotor do aluno. Nos dias atuais a Educação Física tem se utilizado de diferentes linhas psicológicas, sociológicas e de concepções filosóficas distintas, este fato tem ampliado os campos de ação e reflexão para a área e tem aproximado a mesma das ciências humanas e mesmo havendo divergências em enfoques científicos, a Educação Física atual é capaz de articular as múltiplas dimensões do ser humano (CASTELLANI FILHO, 1988; BRASIL, 1997; SAMPAIO, 2013).

As práticas de ensino dos professores de Educação Física do ensino fundamental e em qualquer etapa de ensino são normatizadas e as estruturas escolares necessitam de embasamento nas legislações Federais Estaduais e Municipais como Leis, Estatutos, Bases Curriculares, Diretrizes, Propostas Curriculares, Portarias e outros documentos que dão legalidade a estas práticas (BRASIL, 1988, 1991, 1996, 1997; OLIVEIRA; MIZUKAMI, 2002; SANTA CATARINA, 2008; 2014). Em contrapartida, os enfoques tecnicistas, desenvolvimentista, construtivista, ou outro, são determinados pela estrutura da rede de ensino da qual faz parte, geralmente por Diretrizes, Planos e Propostas Curriculares (SÃO JOSÉ, 2000; BIGUAÇU, 2003; SANTA CATARINA, 2008; PALHOÇA, 2015; FLORIANÓPOLIS, 2016)

Atualmente, com os dispositivos legais que regulamentaram a profissão da Educação Física, existem diversas intencionalidades que se agrupam ou desagrupam conforme há avanço ou retrocesso de uma ou outra área do conhecimento humano (PASTRE, 2001). Segundo Darido (1998) apud Silva (2006, p.37) “[...] em oposição às vertentes mais técnicas, desportivas e biológicas em EF, surgiram movimentos no centro desta subárea que desencadearam novas propostas de atuação e reflexão sobre a educação”. Segundo o autor (p.37), existem diversas abordagens em Educação Física, evidenciando que “...essa coexistência de concepções tem um objetivo comum, o rompimento com o modelo mecanicista de educação”.

Sadi (2000, p. 112), em reflexões acerca dos impactos da regulamentação da profissão de Educação Física no Brasil por meio da Lei 9696/98 do Conselho Federal de Educação Física,

se posiciona acerca das consequências oriundas desta regulamentação afirmando que “O projeto pedagógico ideal sofre hoje, impactos da Regulamentação da Profissão e está engessado em função da disputa prioritária do sujeito individual e profissional.”

Em contraponto ao “engessamento” de um projeto pedagógico ideal apontado por Sadi (2000), Farias (2010, p. 52) evidencia que “[...] a regulamentação da profissão na área da Educação Física trouxe um novo ânimo aos professores, pois visualizou-se a importância da profissão, que adquiriu um *status* até então inexistente perante a sociedade”, afirmando que a eles foi dada licença para o desenvolverem atividades profissionais. Tardif (2000) indica estes como os únicos profissionais de fato aptos a exercerem a profissão por competência e direito adquirido, contrapondo-se a qualquer outro não apto, que classifica de leigos e charlatões.

Há na Legislação brasileira, sobretudo após a constituição de 1988, uma tentativa de estruturação que visa organizar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que acaba por influenciar toda a proposta educacional desenvolvida nos 26 Estados e no Distrito Federal. Tanto no âmbito Público como no privado as escolas devem construir seu currículo a partir da BNCC. Ela está prevista na Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (2014). Para se chegar à BNCC em sua versão atual, foram necessários 30 anos de caminhadas e debates nos âmbitos Nacional, Estadual e Municipal. Segundo a BNCC “a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018).

O Ministério da Educação brasileiro (MEC) traz uma cronologia das discussões realizadas em todo o Brasil em nível Nacional, Estadual e Municipal após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que deram origem à 3ª e atual versão da BNCC, redigida e homologada entre os anos de 2015 e 2018. A seguir uma breve descrição cronológica da documentação Educacional Nacional contemporânea a este estudo.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal que prevê, em seu Artigo 210, a BNCC:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, no Artigo 26: “regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica” (BRASIL, 1996). No ano seguinte, 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série à época e hoje correspondendo do 1º ao 5º ano), apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira, se consolidam em dez volumes.

Em 1998, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série à época e atualmente correspondendo do 6º ao 9º ano), são inseridos com a intenção de ampliação e aprofundamento de um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade. Os PCNs foram produzidos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. Os PCNs trazem uma subdivisão em ciclos: 1º e 2º nos anos iniciais e 3º e 4º, para os anos finais. Em ambos os casos, a referência para a Educação Física é o Volume 7 dos PCNs. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), foram lançados no ano 2000, em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Institui-se entre 2008 e 2010 o Programa Currículo em Movimento visando a melhoria da qualidade da educação básica através do desenvolvimento do currículo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Entre março e abril de 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da BNCC, como parte de um Plano Nacional de Educação. A Resolução n. 4, de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

A Resolução nº 5 de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento. Por sua vez a Resolução nº 7 de 2010, fixa a DCN para o Ensino Fundamental de nove anos. As DCN para o Ensino Médio são definidas por meio da Resolução nº 2 de 2012. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é instituído por meio da Portaria nº 867 de 2012, definindo suas Diretrizes Gerais. O Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio é instituído pela Portaria nº 1.140, em 2013.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos (Lei nº 13.005 de 2014) possui 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo quatro delas sobre a BNCC. Em 2014 é realizada a 2ª CONAE, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) dando origem a um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC.

No ano de 2015 ocorre o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, sendo um marco importante no processo de elaboração da mesma, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. No mesmo ano a 1ª versão da BNCC é disponibilizada, havendo uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC. Em maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.

Entre junho e agosto de 2016 ocorreram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC disponibilizada. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram os mesmos. Na sequência inicia-se a 3ª versão da BNCC

Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elabora o parecer e projeto de resolução sobre a BNCC e encaminha ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em dezembro de 2017 a BNCC é homologada pelo ministro da Educação. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2 de 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC.

A partir de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. Na data de 02 de abril do mesmo ano, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira e atual versão da BNCC do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Aos 5 de abril se institui o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC).

Em agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Em dezembro de 2018, o MEC homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil possui Base com as aprendizagens previstas à toda Educação Básica.

Freire (1996, p.25) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A EF passa por dificuldades, principalmente em relação à sua identidade e função social dentro da escola, necessitando hoje, de um projeto educativo, com o conhecimento e com a realidade complexa, na ressignificação dos sujeitos históricos e construção da excelência humana e acadêmica (PASTRE, 2001). A formação acadêmica e profissional, base de toda a

prática e de todo o discurso produzido na EF, deve ser constantemente revista. Isto implica em dotar currículos com forte embasamento humanista, além da sustentação de aportes teóricos no campo crítico da educação, ou seja, “significa olhar para a EF da escola (estudando-a, pesquisando-a e debatendo-a) sem perder de vista a EF na escola” (SADI, 2002).

Estudos de Valle et al. (2015) apontam que a falta de domínio dos conteúdos didáticos de professores primários e secundários da região autônoma (proporcional a um Estado brasileiro) de Casilla-La Mancha na Espanha, é percebida como um dos componentes que mais influenciam na percepção dos professores de Educação Física como fatores desmotivadores de suas práticas e concluem que o conhecimento didático do conteúdo é uma das competências para as quais (p. 523) “se deve prestar mais atenção na formação inicial e na da formação permanente, uma vez que professores se percebem menos competentes nestes aspectos”. Refletem por fim que é preciso repensar acerca do tipo de ensino que está sendo oferecido para a atuação na prática, sendo igualmente oportuno influenciar os professores por meio de uma boa formação permanente que lida com essas questões (VALLE et al., 2015).

Estudos que investigam a formação de professores de Educação Física sugerem que os próprios cursos de formação inicial em Educação Física não têm conseguido convencer os estudantes da área sobre a importância de organizar de uma forma intencional o processo de ensino-aprendizagem visando desenvolver nos alunos as capacidades necessárias para uma participação gratificante e permanente numa cultura do movimento, ou seja, além de todas as barreiras encontradas nas instituições escolares, a própria formação acadêmica dos profissionais de Educação Física não tem preparado este profissional para trabalhar adequadamente com seus alunos, podendo acarretar danos na educação e formação dos mesmos (COSTA et al., 1996).

Para Folle, Farias, Boscatto e Nascimento (2008), espera-se das reformulações curriculares ocorridas nos últimos anos dentro da realidade brasileira para a formação docente em Educação Física a criação de ambientes que favoreçam a inserção do aluno no trabalho real. Costa et al. (1996) defendem que é necessário formar professores altamente motivados e empenhados para enfrentar a sua atividade profissional. Esta perspectiva pode possibilitar intervenções profissionais que modifiquem a realidade social atual no combate às exigências das sociedades modernas, tais como estresse, isolamento social, problemas alimentares, sedentarismo, entre outros, contribuindo deste modo para a saúde de crianças, jovens e adultos que se encontram em fase de escolarização podendo levar estas mudanças à sua vida cotidiana.

Freire (1996) sugere que saberes acerca das práticas educativo-críticas ou progressistas, devam ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente em todas as áreas. Acerca da Formação em Educação Física, Testa (2011) aponta ser “muito importante

para o exercício da função de professor ter o conhecimento das concepções de ensino, como: aulas abertas; crítico- emancipatória; crítico-superadora; esportivizadora e; educação e saúde.

Pode-se destacar, em um contexto educacional, que a falta de formação e de capacitação profissional adequada, a falta de valorização do professor perante a sociedade e a falta de investimentos na educação de uma maneira geral, têm contribuído sobremaneira para a formação de uma legião de crianças e jovens cada vez menos preparados e aptos a enfrentarem as necessidades que a vida e a rotina cotidiana da sociedade atual impõem a cada um. É muito importante um treinamento permanente e constante junto aos professores de Educação Física para que utilizem uma metodologia de ensino adequada e condizente com os processos de aprendizagem considerando as mudanças que ocorrem na sociedade (VALLE et al., 2015).

Duek (2011) ao final de seus estudos acerca de estratégias formativas de professores por meio de casos, identificou que as discussões em pequenos ou grandes grupos servem como variável crucial do aprendizado, uma vez que participantes de discussões em grupos são influenciados por outros integrantes do grupo, o que geraria uma reflexão acerca de suas próprias compreensões sobre determinada temática. Desta forma, ajudando a enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002).

Percebe-se como relevante que o professor de Educação Física que atua em escolas do ensino fundamental acompanhe e cobre junto às instituições públicas de ensino nas quais estão inseridos, para que estas busquem estratégias de viabilização de formação continuada, permitindo aos professores estarem em constante atualização, tanto na troca de experiência e saberes com seus pares, quanto no contato com os materiais acadêmicos e estudos atuais acerca da Educação Física Escolar e do ensino escolar.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

O presente estudo constitui-se numa pesquisa de abordagem quantitativa dos dados. A abordagem quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, buscando traduzir em números as informações e opiniões obtidas a respeito de um dado objeto de estudo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). A opção metodológica apresenta ainda caráter descritivo, tendo como propósito descrever as características de determinada população e estabelecer relações entre suas variáveis por meio de levantamento, além de, construir hipóteses sobre o assunto de interesse (GIL, 2008; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

3.2. PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são professores de Educação Física que se enquadrem nos critérios de inclusão pré-estabelecidos. A População Alvo foi composta de professores de Educação Física do Ensino Fundamental de redes municipais de ensino da Grande Florianópolis, Santa Catarina. O processo de seleção dos professores de Educação Física ocorreu de forma intencional e não probabilística, considerando os seguintes critérios: a) ser professor de Educação Física de uma rede municipal localizada na região metropolitana da capital Florianópolis, no estado de Santa Catarina selecionada enquanto contexto de pesquisa; b) atuar no ensino regular, especificamente no nível de Ensino Fundamental; c) apresentar disponibilidade e motivação para participar da pesquisa.

Para a seleção das redes municipais, que são contextos de investigação com os professores de Educação Física, adotou-se os critérios de inclusão, tendo como referência a amostragem por julgamento conforme Barbeta (2012): a) estar localizado na região metropolitana de Florianópolis, no estado de Santa Catarina; b) autorizar a participação dos professores da rede de ensino na pesquisa. Não estão incluídos no estudo, os municípios localizados na região metropolitana de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, com população inferior a 20.000 habitantes, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Foram identificados como elegíveis para a participação na pesquisa, 184 professores de Educação Física ativos e que exerciam a função para a qual foram contratados por seu município. Esperava-se, para o presente estudo, um nível de confiança de 95% e uma margem

de erro de 5%, dada a fórmula para determinação do tamanho amostral para variáveis quantitativas:

$$n_0 = \frac{z^2 \sigma^2}{d^2}$$

onde n_0 =tamanho da amostra $Z=1,96$ e $d=0,5$ (margem de erro) e σ =desvio padrão da população. Foi realizado o Cálculo de prevalência por meio de frequência simples e relativa. Na sequência, utilizou-se a fórmula:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

onde n =tamanho da amostra e N =tamanho da população; para satisfazer às pretensões estatísticas da pesquisa, como nível de confiança de 95% e margem de erro de no mínimo 5%, para uma população de 184 indivíduos, seriam necessários ao menos 125 participantes compondo a amostra, porém, ao final, 129 professores participaram da pesquisa. Dentre os 184 professores que compunham a população, houve raros casos em que os professores não foram encontrados ou contatados pelo pesquisador. Os participantes que não aderiram a pesquisa, de uma maneira geral, não o fizeram por escolha própria. A quantidade de participantes permitiu ao estudo o nível de confiança e margem de erro esperados pelos pesquisadores.

Quanto a contextualização dos municípios investigados, a região da Grande Florianópolis é composta por 22 municípios (SANTA CATARINA, 2014b), sendo cinco destes, os mais populosos, com população superior a 20.000 (vinte mil) habitantes (IBGE, 2010). Os cinco municípios que integram o universo deste estudo, portanto, são Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz.

O Município de Florianópolis possui a maior população, com aproximados 492.977 habitantes, e 36 Escolas Municipais, distribuídas em 675.409 Km². Atuavam em suas funções nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis, durante o período de coleta de dados, 74 professores de Educação Física. Destes, 59 professores aceitaram participar da pesquisa, sendo 27 estatutários e 32 temporários. Na capital, houve a adesão de 77% da população total de professores elegíveis para a pesquisa.

O segundo Município mais populoso, São José, possui aproximadamente 242.927 habitantes e 26 escolas Municipais, distribuídas em uma área de 150.453 km². Durante o

período de coleta de dados, atuavam diretamente com turmas do ensino fundamental, 63 professores de Educação Física, destes, 37 participaram da pesquisa, sendo destes, 19 estatutários e 18 temporários. Em São José, houve a adesão de 59% da população total de professores elegíveis para a pesquisa.

Palhoça, com 395.133 km² de extensão, possui 168.259 habitantes e 23 Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Durante a coleta de dados, atuavam diretamente com aluno 25 professores de Educação Física. Dos 28 professores do município, 20 participaram da pesquisa, sendo 13 estatutários e 7 temporários. Em Palhoça, houve a adesão de 80% da do total de professores elegíveis.

O Município de Biguaçu possui 67.458 habitantes e 7 escolas municipais de ensino fundamental, distribuídas em território de 367.891 km². Durante o período de coleta de dados existiam 10 professores ativos e atuando em suas respectivas funções de professor. Neste município houve 100% de adesão, ou seja, todos os 10 professores elegíveis e ativos durante o período de coleta de dados participaram da pesquisa, dos quais 9 em regime de trabalho estatutário e 1 como temporário.

Por fim, Santo Amaro da Imperatriz, com 21.910 habitantes possui 8 escolas, distribuídas em uma área de 344.049 km² de extensão. Foram identificados 9 professores ativos em suas respectivas funções, sendo que destes 3 professores participaram da pesquisa, todos os participantes em regime de trabalho estatutário. Em Santo Amaro, houve a adesão de 33% da população total de professores elegíveis para a pesquisa. Os 3 participantes são estatutários.

A população de professores de Educação Física Escolar do ensino fundamental ativos e no exercício de suas funções perfazia, entre agosto e outubro de 2019 (período de coleta de dados), 184 indivíduos. Desta população, 129 professores se dispuseram a fazer parte da pesquisa. As demais cidades, menos populosas, não compõem o presente estudo, que abrange as cidades da Grande Florianópolis com mais de 20.000 (vinte mil) habitantes, conforme item 3.2. da dissertação.

O Mapa 1 obtido a partir da verificação a partir de informações do Fórum Nacional das Entidades Metropolitanas (FNEM) e Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) (2016), evidencia a localização dos municípios investigados dentro do Estado de Santa Catarina, localizado na Região Sul do Brasil.

Mapa 1 - Municípios que Compõem a Grande Florianópolis. Fonte FNEM (2019) e IBGE (2016)



Fonte: FENEM (2019).

Percebe-se que na região da Grande Florianópolis, existem redes de ensino municipais que possuem legislação e documentação próprias, sendo estas embasadas ou não por documentos norteadores produzidos pelas próprias secretarias municipais ou mesmo em parceria com os professores das redes de ensino. Enquanto outras baseiam-se apenas em legislações estaduais e nacionais. O Quadro 3 a seguir evidencia como cada uma das redes de ensino investigadas se estrutura em torno de sua legislação e documentos até o ano de 2019.

Quadro 3 - Estrutura e documentação de base das cinco prefeituras mais populosas da região da Grade Florianópolis

Município	Secretaria de Vinculação	Estrutura de Ensino	Legisl. municipal própria	Quais documentos compõem a legislação educacional	Data	Possui linha Teórica de Ensino	Possui formação contin.
Florianópolis	Secretaria Municipal de Educação	Dir. de Ens. Fundamental	SIM	Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis 2008	2008	Teoria Histórico Cultural; Pedagogia Crítica	SIM
				Resolução 02/2009 – étnico racial	2009		
				Orientação 01/2010 SME/PMF	2010		
				Vivências da RME de Florianópolis. Ensino de Florianópolis: percursos em compartilhamento	2016		
				Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação	2016		
				Matriz curricular para educação das relações étnico-raciais na educação básica	2016		
				Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis 2016	2016		
São José	Secretaria de Educação	Diretoria de Ensino Fund.	SIM	Proposta Curricular do Município de São José	2000	*Pedagogia Histórico-Crítica; *Psicologia Histórico-cultural	SIM
				Planejamento Curricular para Educação Física Básica	2011	Desenvolvimentista	
				Leitura de apoio (FNDE) Afazeres da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar	2012	*Pedagogia Histórico-Crítica; *Psicologia Histórico-cultural	
				Leitura de apoio (FNDE) Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade	2012	*Pedagogia Histórico-Crítica; *Psicologia Histórico-cultural	
Palhoça	Sec. Mun. de Educação	Diretoria de Ensino Fund.	SIM	Projeto político Pedagógico 2004	2004	Histórico-Cultural; Socio-crítico.	SIM
				Plano Municipal de Educação: uma construção coletiva;	2015	Histórico-Cultural	
Biguaçu	Secretaria Municipal de Educação	Não Possui	SIM	“Documento norteador para a proposta curricular do município e para o Projeto Político Pedagógico das escolas e centros de educação infantis municipais”	2002	Materialismo Histórico e Dialético; Histórico-Cultural	SIM
				*Proposta Curricular de Biguaçu	2003		
Santo Amaro da Imperatriz	Sec. de Educação e Esportes	Não possui	NÃO	Segue a Proposta Curricular de Santa Catarina	2014	Materialismo Histórico e Dialético; Histórico-Cultural	Não Possui

Fonte: O autor (2020) .

3.2.1. Município Florianópolis

Florianópolis possui, em educação, uma estrutura bastante consolidada e reconhecida nacionalmente, tanto com relação a sua produção de conhecimento, documentos, currículos e diretrizes, quanto a classificações positivas com relação a outras cidades e capitais, como o desempenho de alunos na provinha Brasil, entre outras. Sua qualidade no ensino já rendeu bons frutos ao município que, em 2009, teve a garantia de financiamento de grandes quantias a serem aplicados em educação, por parte do Banco Interamericano (BID), em virtude de apresentar a maior nota entre as capitais brasileiras no quesito Educação Infantil, por exemplo.

Tendo criado suas primeiras Unidades Educativas na década de 1970, Florianópolis conta hoje com 36 Escolas de Ensino Fundamental e 80 Núcleos de Educação Infantil. A capital catarinense se destaca por ter uma estrutura diferenciada em Educação e, por meio de formação continuada junto aos profissionais, estatutários e temporários. Possui diversas publicações e documentos que norteiam as práticas, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, entre Currículos, Diretrizes, Orientações, Vivências, Matrizes, entre outros.

Mesmo com vasta produção, majoritariamente construídas na coletividade, junto aos profissionais que compõem a sua rede municipal de ensino, nota-se bastante coerência com sua orientação teórico-metodológica que, mesmo não estando explícita em todos os documentos, pode-se identificar com um olhar um pouco mais atento. Apontou-se alguns trechos encontrados em seus documentos, que evidenciam tendências histórico-culturais, da pedagogia-crítica e do sociointeracionismo:

“Sob uma base vigotskiana, compreende-se possível alfabetizar crianças pequenas, desde que o ensino seja organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias a elas, que ler e escrever tenham sentido, sejam relevantes à vida. Assim considerando, o desenhar e o brincar, entre outras linguagens, constituem importantes precursores do processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua e precisam ser considerados nos primeiros anos do Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 69).

Ainda:

“Em nome de coerência com a perspectiva histórico-cultural que norteia a proposta no campo das Línguas, é importante compreender que os Componentes relacionados a essas mesmas Línguas têm compromisso com conteúdos de ensino, não sendo possível negar a sua importância e o seu papel na educação em linguagem. É preciso, porém, considerá-los a serviço da interação social, de modo a evitar tanto uma visão conteudista vinculada à pedagogia tradicional, como o retorno a conteúdos normativistas já amplamente negados nos estudos desta Área. Essa discussão leva à problematização de como lidar com a apropriação de conhecimentos linguísticos de modo a contribuir para uma reflexão sobre os usos de formas de vocabulário e de gramática que, no âmbito mais amplo das Línguas,

compõem a atividade mediadora na sociointeração. Uma abordagem com esses contornos vem sendo reiterada em nível estadual há mais de duas décadas na Proposta Curricular de Santa Catarina, vinculando-se a uma fundamentação a partir das especificidades pensamento vigotskiano. Vale ter presente, porém, que apesar desses anos todos de discussões e estudos sobre o tema, uma atuação na educação em linguagem no que diz respeito à apropriação de conhecimentos linguísticos parece constituir ainda um desafio, exigindo tratamento cuidadoso em **uma perspectiva que se quer histórico-cultural**” (grifo meu) (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 76).

Percebe-se que a própria Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis chama para si “*em nome da coerência com a perspectiva-Histórico-cultural*” e enfatiza que seria incoerente não estar em sintonia com a Proposta Curricular sendo esta perspectiva – a histórico-cultural - que “*se quer ser*”.

Em outra explicitação de adesão às bases vigotskianas de aprendizagem, Florianópolis aborda a mesma no contexto da cultura escrita:

“Nessa imersão das crianças nas diferentes manifestações da cultura escrita por meio dos gêneros do discurso, são importantes tanto aqueles gêneros que correspondem ao cotidiano das crianças, como aqueles que estão distantes desse mesmo cotidiano, sempre considerada a zona de desenvolvimento iminente dos/das estudantes. Desse modo, posts, bilhetes, receitas, recados, mensagens eletrônicas e afins, que ocupam o dia a dia infantil no seu entorno familiar e comunitário, precisam ser tensionados com fábulas, lendas, contos, mitos e afins, que estão distantes desse mesmo dia a dia, **especialmente porque estes últimos gêneros do discurso, em que prevalecem tipologias narrativas, suscitam o faz de conta, que, no ideário vigotskiano, remete à atividade principal para a aprendizagem das crianças nesse tempo de escolaridade**, ao lado dos jogos protagonizados” (grifo meu) (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 77).

Ao trazer em seu Livro: “Desafios Metodológicos para a Formação de Professores da SME”, direcionado para a formação de professores da Rede de Ensino, Florianópolis é imperativa ao inserir nota no rodapé de sua página 42:

“**Como este documento procura seguir a base da Parte I da Proposta Curricular, tem como fundamento a Teoria Histórico-cultural e a Pedagogia Crítica.** Assim, não se propõe o tratamento com os estágios implicacionais do ideário construtivista, mas a atenção às zonas de desenvolvimento previstas pelo pensamento vigotskiano e o modo como a apropriação da escrita se historiciza nesse desenvolvimento, o que prevê saltos, em um movimento que não é linear e implicacional, como se dá no ideário construtivista.” (grifo meu) (FLORIANÓPOLIS, 2008. p. 42)

Aqui, nota-se o emprego de antagonismo ao termo “Construtivista”, certamente concebendo-o como perspectiva da Epistemologia Genética com a concepção construtivista-cognitivista de Jean Piaget, que, do ponto de vista teórico-metodológico, é enquadrado como construtivista. Cabe a este autor, para minimizar quaisquer dúvidas interpretativas, reforçar a

ideia desta pesquisa que, compreende as diferentes teorias, ou ramificações do construtivismo enquanto base das perspectivas que originam suas principais teorias construtivistas explicitadas no subcapítulo 2.1.

Quanto ao ensino das disciplinas de Línguas temos:

“Importa começar sempre pela interação social do modo como ela acontece no mundo da vida, para se usar um conceito bakhtiniano. (...) Logo, precisa ser compreendida nas diferentes esferas da atividade humana, porque essa conjugação de tempo, espaço e propósito enunciativo leva à atividade humana, compreendida como o trabalho humano na modificação da realidade natural e sociocultural; logo, na produção da cultura” (FLORIANÓPOLIS, 2016. P. 52)

Portanto:.

“O enfoque sob o qual essa proposta se delinea é histórico-cultural; assim, como se prevê para a Rede Estadual de Ensino, entende-se que uma abordagem por meio de atividade de aprendizagem — concepção com base em autores de fundamentação vigotskiana — seria uma escolha metodológica mais coerente com o lastro teórico em questão”(...) Compreende-se que as atividades de aprendizagem são o caminho mais coerente (...) porque o enfoque sob o qual essa proposta se delinea é histórico-cultural; assim, como se prevê para a Rede Estadual de Ensino, entende-se que uma abordagem por meio de atividade de aprendizagem — concepção com base em autores de fundamentação vigotskiana” (FLORIANÓPOLIS, 2016. p. 57,58).

Especificamente na área de Educação Física, a Proposta Curricular e as Diretrizes Curriculares para a Educação básica da Rede Municipal de Ensino trazem que:

Diversos autores, de diferentes perspectivas teóricas do campo pedagógico da Educação Física brasileira, bem como professores/as da Educação Básica têm realizado proposições e buscado alternativas ao tradicional modelo de organização das aulas, anteriormente referido, a fim de contribuir para a consolidação da Educação Física como Componente Curricular, nos termos reafirmados nesta Proposta. Importante notar que, de maneira geral, as diferentes alternativas almejam configurações que promovam uma relação pedagógica entre professor/a e estudantes em que haja: 1) valorização da experiência dos/das estudantes, dos seus conhecimentos e da sua realidade no tensionamento entre conhecimento de senso comum e conhecimentos sistematizados, considerando o modo como cada estudante se historiciza no percurso de apropriação da cultura; 2) valorização não de uma transferência de conhecimento, mas de um processo de reflexão-ação, de uma postura crítica frente ao conhecimento por um processo dialógico problematizador; 3) incentivo à curiosidade dos/das estudantes para conhecer; 4) valorização da ação coletiva e participativa; 5) atribuição do papel fundamental de ajuda, de guia e de apoio do/da professor/a.

Trata-se de pressupostos metodológicos que, em graus variados, expressam diferentes princípios educativos orientadores do percurso formativo, presentes nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (...) “As relações como eixo central de todo o processo educativo”, a aprendizagem como foco principal das ações educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2015, pp. 20-25). “Salvaguardadas distinções epistemológicas, são também pressupostos adequados à pesquisa como princípio educativo, forma de trabalho característica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como ao princípio educativo

orientador que enfatiza a necessidade de reconhecer os sujeitos da EJA como atores sociais, na medida em que permitem que jovens, adultos e idosos, que retornam ao espaço escolar, tenham “reconhecidas sua experiência de vida, seu conhecimento prático, sua vivência escolar como elementos fundantes de outras experiências educativas de que serão sujeitos (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.143).

Quanto às dimensões utilizadas na Proposta Curricular de Florianópolis, estas devem ser consideradas para a realização das aulas de Educação Física e, estão estruturadas nesta Proposta em três Eixos que se baseiam em González e Fensterseifer (2010): a) a ampliação das possibilidades de movimento dos seres humanos; b) o conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento; e c) a compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo dessas manifestações.

No que diz respeito ao primeiro eixo, considera-se, como parte da função social da EF na escola, a tarefa de oportunizar, tanto à infância, qualificada como categoria social relevante da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, quanto a jovens, adultos e idosos a ampliação do conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente. O segundo eixo, relativo ao conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento, envolve a delimitação de um conjunto de práticas corporais que seria objeto de estudo da Educação Física na Educação Básica. O terceiro eixo, relativo à compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento. Por fim, fica evidenciado o enfoque Histórico-Cultural como prevalente na Rede de Ensino Municipal de Florianópolis.

3.2.2. Município São José

O Município de São José, em virtude de seus estudos para a formação profissional ter se dado, inicialmente, no final da década de 1990 e início da década de 2000 - que se deu através de suporte do Professor Doutor Rui Jornada Krebs da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e que segundo Go Tani (2011, p. 743) “sua [de Krebs] inestimável contribuição para o crescimento da Educação Física nas últimas décadas é de amplo e notório reconhecimento público (...), comprometido com causas coletivas, institucionais, públicas.”, recebeu inicialmente, influência direta das teorias ecológicas de Broefenbrenner, desenvolvimentista exaustivamente estudado por Rui Krebs até seu falecimento em 2010.

Guimarães, Folle e Veiga (2019, p. 5) apontam que “A proposta curricular do município de São José é pautada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner e no Paradigma da Inteligência Motora, proposto por Ruy Jornada Krebs (SÃO JOSÉ, 2000; KREBS; RAMALHO, 2011). Além disso, destacam que esta proposta curricular foi atualizada no Caderno Pedagógico organizado por Krebs e Ramalho (2011), o qual conta com capítulos escritos pela equipe de coordenadores pedagógicos e professores de Educação Física da rede.

Para Guimarães et al. (2019, p. 5), a Proposta Pedagógica de São José (2000):

“evidencia que a disciplina de Educação Física assume um papel significativo na construção dos educandos, pois se apresenta como responsável pelo estudo do movimento como um todo, ultrapassando as condições da performance, seja individual ou coletiva, e projetando-se para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã. Além disso, entende este movimento como uma possibilidade de compreender o mundo pela ação ou como um diálogo entre o homem e o mundo”.

Desde da atualização da Proposta Curricular de São José em 2011, o município continua sua formação em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, tendo estado aberto a linhas de pesquisa e enfoques de aprendizagem diversificados para além da Bioecologia de Bronfenbrenner o que corrobora com Coll et al (2011, p. 355):

“selecionar uma única teoria do desenvolvimento ou da aprendizagem como marco de referência para analisar, explicar e compreender os processos escolares do ensino e da aprendizagem implica renunciar, inicialmente, a utilizar outras teorias alternativas que podem ajudar da mesma forma a compreender determinados aspectos desses processos, que não têm sido estudados e explicados pela teoria selecionada de modo suficiente”.

3.2.3. Município Palhoça

O Município de Palhoça, realiza formações continuadas com professores de Educação Física, porém, os professores participantes regulares, são prioritariamente os professores estatutários, nesse contexto, os professores de Educação Física substitutos, ou contratados em caráter temporário, não acabam participando dos grupos de formação, ou participam de apenas alguns poucos encontros específicos.

Um dos documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais de Palhoça, datado de 2015, intitula-se: “Plano Municipal de Educação: uma construção coletiva”. É interessante que o próprio título reforça a ideia de uma construção democrática, de construção coletiva. Este documento é subdividido em diversos eixos temáticos e evidencia um município que atua tanto na educação básica (Ensino infantil, Fundamental e médio, Educação de Jovens e adultos e

Terceira Idade), quanto no ensino superior (possui a FMP- Faculdade Municipal de Palhoça) (Palhoça, 2015)

Outro documento chama-se “Projeto Político Pedagógico, 2004”. O documento, entre outras subdivisões se subdivide em Marcos (Referencial, Situacional, Doutrinal, Operativo e Regulatório), curioso identificar o Marco Situacional que “tem por objetivo, explicitar a visão do Sistema de Ensino Municipal sobre a realidade vivida pelas pessoas que integram a comunidade palhocence.” (PALHOÇA, 2004, p. 19), onde o município faz questão de frisar que para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas de Palhoça, é fundamental conhecer e refletir sobre a realidade sócio-histórica, cultural e econômica de Palhoça. Identifica-se a perspectiva histórico-cultural e sócio-crítica como aquela que direciona as práticas educacionais tanto no Marco Situacional como no Marco Doutrinal, como será evidenciado na sequência.

Nos eixos que integram o Marco Doutrinal do Projeto Político Pedagógico do Município de Palhoça se evidenciam preocupações com alguns assuntos como Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho, a questão da regionalidade litorânea (onde o município está localizado) e servem como concepção geral que poderá/deverá ser melhor especificada nos Projetos Políticos pedagógicos de cada escola. O município aponta preocupação de o ensino estar centrado no aprendiz quando evidencia que os PPPs das Escolas deverão “contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem” (PALHOÇA, 2004, p.33). Este trecho apresenta alinhamento com o “Envolvimento Ativo”, onde o aprendiz é responsável por sua própria aprendizagem. Quanto a Concepção Filosófica e Pedagógica do Município de Palhoça temos (PALHOÇA, 2004, p. 25):

“Observa-se, hoje, que os integrantes do magistério municipal, em sua maioria, entendem que a realidade social de modo geral e, em consequência, a da Palhoça também, é historicamente construída. Isso significa aceitar que a vida das pessoas e das instituições de Palhoça não pode ser atribuída a uma determinação sobrenatural e nem natural, como se tudo o que acontece obedece a uma lógica natural, que o ser humano não consegue superar ou transformar. Na verdade, pois, os seres humanos são agentes de suas vidas, em decorrência da forma como organizam a vida em sociedade, pelas relações que estabelecem com a natureza e entre si mesmos”.

Quanto ao processo avaliativo dos alunos, o PPP municipal reconhece que o utiliza para “verificar como e quanto o aluno aprendeu; se, quanto e como o professor conseguiu ensinar”

(PALHOÇA, 2004, p. 28). Neste ponto o documento apresenta certo contrassenso quando passa ao professor a responsabilidade em quantificar a aprendizagem, evidenciando-se afastamento do aluno no processo avaliativo, contudo, justifica que o processo avaliativo deve servir para que o professor se utilize deste processo para estimular o aluno quando aponta que “O aluno não deve entender sua nota como prêmio, recompensa ou castigo, mas como parâmetro para seu desempenho, para saber se situar melhor na sua turma e na sua escola, e é nesse sentido que a escola e o professor, precisam concebê-la sempre como motivação, ponto de partida para uma ação necessária, como oportunidade para discutir, analisar e avaliar” (PALHOÇA, 2004, p. 26).

Mostrando que o aluno deve se compreender como responsável por sua aprendizagem, corrobora com as ideias dos principais autores que dão embasamento para a presente dissertação, conforme as bases epistemológicas e históricas do construtivismo, foco do presente trabalho, que compreende o construtivismo de base reconhecido por diversos autores como aquele centrado no aprendiz (AĞBUĞA, 2013; AUSUBEL, 2003; CHEN et al., 2000; ROVENGO, 1997; WANG, 2013; WANG et al., 2015; WANG; HA, 2009).

O envolvimento e as discussões no âmbito dos municípios, pode favorecer a produção e difusão de conhecimentos como observado em municípios que estruturaram propostas, matrizes, orientações, relatos de vivências, entre outros documentos norteadores, oriundos de discussões e de experiências profissionais e de formação continuada (SÃO JOSÉ, 2000; BIGUAÇU, 2002, 2003; SANTA CATARINA, 2018; PALHOÇA, 2004, 2015; FLORIANÓPOLIS, 2008, 2009, 2010, 2016a, 2016b, 2016c, 2016e).

3.2.4. Município Biguaçu

O Município de Biguaçu, possui, em sua Proposta, dois documentos disponíveis que tratam diretamente do Ensino Municipal: “Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantis Municipais” (2002) e a própria “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu” (2003) que sucede o primeiro documento.

A perspectiva metodológica que Biguaçu possui está descrita em sua Proposta Curricular Municipal na página 16:

Referir-se a uma dada concepção de sociedade remete aos referenciais em que essa concepção se apoia para expressar o entendimento que se tem de homem e educação/formação desse mesmo ser humano. Consequentemente, remete a um projeto de sociedade que se almeja construir, ver acontecer. Neste caso, a

opção pelo Materialismo Histórico parece dar mais conta de uma educação emancipatória e transformadora, uma vez que este ‘olhar’ nos permite ler e compreender melhor a realidade física e social. Além disso, nos permite perceber que sociedade, ser humano e educação constituem uma tríade indissociável, tanto no que se refere à concepção, quanto às contradições que historicamente sobrecarregam essa tríade. Além disso, esta perspectiva teórica permite compreender a sociedade organizada sob a égide do Liberalismo (que é o caso da nossa) para além das suas aparências, com a suficiente percepção das suas contradições internas, que o pensamento liberal, predominante em nosso meio, esconde.

Biguaçu, ao justificar a inserção integral do texto de História, tal qual encontra-se na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, aponta que “uma vez que o referencial teórico-metodológico que a sustenta – referindo-se à Proposta Curricular de Santa Catarina - é o mesmo que se buscou seguir no contexto deste documentos” - no caso, a Proposta Curricular Municipal (BIGUAÇU, 2003). Como afirmado por TOMAZ, et al (2017) a Proposta Curricular de Santa Catarina está “alicerçada nos princípios do materialismo-histórico e dialético como filosofia e na abordagem histórico-cultural como abordagem pedagógica”, reforça-se aqui, a confirmação de Biguaçu como alicerçada nos mesmos princípios teórico-metodológicos, ou seja, nos princípios do materialismo-histórico e dialético, com abordagem histórico-cultural.

3.2.5. Município Santo Amaro da Imperatriz

O município de Santo Amaro da Imperatriz não possui documentação municipal própria que norteia as práticas pedagógicas, utilizando-se, neste caso, da Proposta Curricular de Santa Catarina. A Proposta Curricular de Santa Catarina é considerada oficialmente como documento norteador da prática pedagógica das escolas públicas da rede estadual de ensino. Desde sua primeira versão, o objetivo central da Proposta Curricular de Santa Catarina é constituir-se como um documento referencial teórico e metodológico para a ação educativa catarinense, “alicerçado nos princípios do materialismo-histórico e dialético como filosofia e na abordagem histórico-cultural como abordagem pedagógica” (TOMAZ; VIANA; FILHO, 2017 p. 1).

Em reflexões acerca do contexto sociointeracional como conceito fundante da Área de Linguagens, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina aponta que “é fundamental a compreensão de que o papel do ensino vai além das questões técnicas e formais, ampliando-se para a discussão desse mesmo contexto sociointeracional em que as linguagens estabelecem relações interpessoais” (SANTA CATARINA, 2014, p. 117). A proposta reforça a ideia de que “uma ação baseada nessa reflexão envolve interpretação, julgamento, avaliação, que perpassam

um contexto histórico e dialogam com o tempo e o espaço sociocultural em que os sujeitos se inserem” (SANTA CATARINA, 2014, p. 117).

Especificamente no contexto da Educação Física, a Proposta Curricular Catarinense aponta que “a Educação Física escolar tem na linguagem corporal um conceito central, entendida como uma das linguagens que caracterizam o sujeito, configurando-se como um movimento intencional de interação desse mesmo sujeito com o outro, dentro de um determinado contexto histórico-cultural.”. Portanto pode-se concluir que a Proposta seguida na Educação Física do Ensino de Santo Amaro da Imperatriz, segue uma teoria Histórico-cultural.

Evidencia-se, diante do exposto, a importância de o professor de Educação Física que atua em escolas do ensino fundamental dominar os conceitos acerca das teorias de aprendizagem e que o mesmo possa acompanhar e cobrar das instituições públicas de ensino nas quais estão inseridos, para que estas busquem estratégias de viabilização de formação continuada, permitindo aos professores estar em constante atualização, tanto na troca de experiência e saberes com seus pares, quanto no contato com os materiais acadêmicos e estudos atuais acerca da Educação Física e do Ensino Escolar.

3.3. INSTRUMENTO PARA COLETA DOS DADOS

Para o processo de coleta de informações, foi aplicado um questionário de caracterização da amostra, composto por questões que visam obter informações Sociodemográficas: (Faixa-Etária; Sexo; Etnia; Estado Civil; Renda Individual; Renda Familiar; Nacionalidade; Município de Residência); Acadêmicas (Tipo de escola onde cursou ensino médio e fundamental; Universidade em que se graduou/está se graduando em Educação Física; Universidade em que se graduou/está se graduando em Educação Física; Forma de ingresso nesta rede de Ensino; Ingresso à Universidade via sistema de cotas; Nível de Graduação; Possui outra formação; Participação em formação continuada fora de sua rede de ensino; Participação em formação continuada em sua rede de ensino); Profissionais (Anos de docência em Educação Física; Rede(s) de Ensino em que atua: Anos de docência nesta Rede de Ensino; Vínculo Empregatício; Número de Unidades de Ensino atua: Etapas do Ensino Fundamental em que atua; Carga horária semanal em Educação Física; Exerce outra atividade na área da E.F; Participação em competições esportivas como professor ou treinador; Atuação como professor em rede particular de ensino) e; Esportivas (Experiência como atleta quanto a modalidade e local de práticas; Participação em competições esportivas quanto aos nível;

Prática atual de atividades esportivas e motivos para a realização), dos professores de EF do Ensino Fundamental das Redes Municipais de Ensino da região da Grande Florianópolis, SC.

Com o propósito de analisar as crenças sobre os princípios construtivistas de ensino da EF e esportes, foi aplicada uma versão traduzida e adaptada da CTPI-EPE - “Escala de Práticas de Ensino Construtivistas da EF e Esportes”, inicialmente construído e validado na língua inglesa por Chen et al., (2000). A versão adaptada da CTPI-EPE é composta por vinte e sete itens (práticas de ensino), distribuídos nas dimensões: Facilitando a Construção Ativa; Facilitando Relevância Pessoal e; Facilitando a Cooperação Social. Os itens que constam na primeira dimensão referem-se às situações de ensino que buscam promover a responsabilidade dos alunos por sua própria aprendizagem; os itens da segunda dimensão referem-se a criação de situações de ensino que consideram os conhecimentos prévios dos alunos ao estabelecer relações com os novos conhecimentos; os itens pertencentes à terceira dimensão, estão ligados à criação de oportunidades para os alunos compartilharem ideias e resolverem problemas de aprendizagem em conjunto (CHEN et al., 2000).

A CTPI-EPE (CHEN et al., 2000), envolve dimensões focais de ensino construtivista que contemplam pelo menos três das principais correntes pedagógicas do conhecimento, neste caso, a dimensão do “Envolvimento Ativo”, está alinhado à corrente de Jean Piaget, Epistemologia Genética com concepção Construtivista; a dimensão da “Relevância Pessoal” ou “Aprendizagem Significativa”, que se alinha mais apropriadamente à corrente de David Paul Ausubel com perspectiva Cognitiva da Aprendizagem e, por último; a dimensão da “Cooperação Social”, esta última, relacionada à corrente de Lev-Vigotski: Processos de Aprendizagem na Psicologia com abordagem Histórico-cultural.

O Instrumento CTPI-EPE criado e validado por Chen et al (2000), em inglês, possui 36 questões que estão alinhadas com os Padrões Nacionais de Educação Física Americanos de 1995 e se subdividem em (1) Facilitação à Construção Ativa de Conhecimento em Dança e Ginástica, (2) Facilitação à Construção Ativa de Conhecimento em Jogos e Habilidades, (3) Facilitação à Relevância Pessoal e (4) Facilitação a Cooperação Social.

As respostas do CTPI-EPE em relação às práticas de ensino construtivistas são subdivididas em (1) Nunca; (2) Raramente; (3) “As Vezes”; (4) Frequentemente e; (5) sempre e visam mensurar em um continuum o quanto os professores são ou não construtivistas em suas práticas. Para a classificação desta escala, Chen et al (2000), recorreram a categorização do instrumento Expert Science Teaching Evaluation Model (ESTEEM) de Burry Stock (1995) para classificar os diferentes níveis de orientação pedagógica de professores de ciências quanto ao construtivismo: Novato; Iniciante Avançado; Competente; Proficiente e; Especialista

(BERLINER, 1987; DREYFUS; DREYFUS, 1986; BURRY-STOCK, 1995). Os requisitos para que um professor seja enquadrado em cada uma das cinco categorias é: Novato (1 a 15%); Novato; Iniciante Avançado (16 a 30%); Competente (31 a 69%); Proficiente(70 a 84%) e; Especialista (85 a 99%) (BURRY-STOCK, 1995; CHEN et al., 2000). Os percentuais para enquadrar uma rede de ensino são calculados dividindo a média das respostas dos professores daquela rede pela pontuação máxima possível (CHEN et al., 2000).

Na versão turca de Ağbuğa (2013), após o processo de validação com submissão inicial a 3 Professores Especialistas em Educação Física e Esportes e posteriormente a 36 professores de Educação Física, o CTPI-EPE manteve 25 das 36 questões para se adequar à realidade do ensino na Turquia. Esta versão suprimiu as questões Facilitação à Construção Ativa do Conhecimento em Dança e Ginástica mantendo a Facilitação relacionada a jogos e habilidades.

Ao utilizarem o CTPI-EPE na versão Grega, Papamichou e Derri (2018) mantiveram todas as 36 questões originais, mantendo as quatro dimensões encontradas na versão em Inglês. Sobre os processos de validação do questionário nesta versão, as pesquisadoras foram bastante sucintas, limitando-se a expressar que “A validade construtiva e fatorial do instrumento foi devidamente testada e obteve-se resultados positivos, contudo, apresentar estes resultados não é objetivo da pesquisa” (PAPAMICHOU; DERRI, 2018, p.2). No estudo, no entanto, elas evidenciam dados relacionados à confiabilidade do instrumento para as variáveis gênero e grau de especialização docente, que estão diretamente relacionados aos seus objetivos pretendidos.

Quanto ao Instrumento CTPI-EPE traduzido para a língua portuguesa, manteve-se apenas as questões que continham jogos e habilidades, sendo suprimidas as questões que continham dança e ginástica. Na prática, houve a redução em 10 questões que não satisfaziam o contexto a ser investigado. As 27 questões se subdividem nas três dimensões: (1) “Envolvimento Ativo”, (2) “Relevância Pessoal” e (3) Cooperação Social”.

São 12 questões direcionadas ao “Envolvimento Ativo” (EA), representando 44% da variação na solução e visam avaliar em que grau um professor encoraja e facilita para que os educandos: se envolvam ativamente na criação de seus próprios jogos; sintam-se responsáveis por aproveitar o uso de uma habilidade em diferentes situações de jogo; sintam-se capazes de identificar suas limitações de movimento em determinada tarefa; possam elaborar suas ideias iniciais sobre determinados jogos e explorar maneiras diferentes uma determinada habilidade e; sejam capazes de perceberem e corrigirem sozinhos a qualidade de movimento de uma habilidade ou jogo (CHEN et al., 2000; AĞBUĞA, 2013; PAPAMICHOU; DERRI, 2018);

A “Relevância Pessoal” (RP), aparece no questionário ao longo de 9 questões, representando 33% da variação da solução à percepção das práticas construtivistas de ensino e

avalia o grau em que um professor vincula o novo conteúdo de aprendizagem ao conhecimento prévio dos educandos bem como às experiências de vida, ativando sua relevância para o momento presente (CHEN et al., 2000; AĀBUĀ, 2013; PAPAMICHOU; DERRI, 2018);

O fator de “Cooperação Social” (CS) é composto por 6 itens que responderam por 22% da variação na solução e avalia até que ponto um professor orienta os alunos a proteger as normas ou regras durante o trabalho em grupo ou com um parceiro e facilita que os educandos trabalhem juntos, cooperando entre si, de maneira produtiva (CHEN et al., 2000; AĀBUĀ, 2013; PAPAMICHOU; DERRI, 2018);

A análise do Nível de Orientação Construtivista (OCG) foi realizada a partir do cruzamento das variáveis independentes e os resultados obtidos na Escala de Prática de Ensino Construtivista - CTPI-EPE respondida pelos participantes. Considerou-se todo o conjunto das 27 questões integralmente, quanto ao cruzamento das variáveis independentes com as dimensões Envolvimento Ativo, Relevância Pessoal e Cooperação Social.

As respostas dos professores de Educação Física à CTPI-EPE advêm de uma subdivisão em cinco categorias: (1) “Nunca”; (2) “Raramente”; (3) “As Vezes”; (4) Frequentemente e; (5) sempre. Para fins de análise foram ajustadas em 3 categorias: “Nunca” (1 e 2); “As Vezes” (3) e; “Sempre” (4 e 5), sendo a categoria “Nunca”, utilizada como referência para comparação dos resultados. Este ajuste se fez necessário uma vez que, quando submetidas aos testes de associação significativa V de Cramer e Coeficiente de Contingência junto às variáveis independentes do estudo, que são nominais, notou-se baixa associação estatística para o modelo com cinco variáveis, enquanto o modelo com 3 variáveis apresentou maior associação (BARBETTA, 2012; FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Chen et al (2000) determinam que os percentuais para classificação de uma rede de ensino quanto ao nível de orientação para o ensino construtivista são calculados dividindo-se a média das respostas dos professores daquela rede pela pontuação máxima possível. Especificamente na CTPI-EPE para a língua portuguesa, o escore máximo possível nas respostas dos professores é 135 pontos (5×27) e, a partir deste valor, obtém-se a média destas respostas para então, por meio de uma “regra de três” se chegar ao nivelamento da rede para a orientação construtivista (BURRY-STOCK, 1995; CHEN et al, 2000). É possível considerar apenas o professor individualmente para categoriza-lo quanto ao nível de orientação para o ensino construtivista. Para cálculo das dimensões Facilitando o Envolvimento Ativo (EA); Facilitando a Relevância Pessoal (RP) e; Facilitando a Cooperação Social na CTPI-EPE, os escores máximos possíveis são 60, 45 e 30 respectivamente.

Com a validação para a língua portuguesa da CTPI-EPE, este estudo é aplicado junto a professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental em Escolas Públicas Municipais de cinco diferentes municípios localizados na região Sul do Brasil, tornando-se o primeiro estudo da América Latina a utilizar-se deste instrumento para verificar as crenças sobre o ensino construtivista junto à professores de Educação Física Escolar.

3.3.1 Validação e confiabilidade da CTPI-EPE

Neste estudo, foi realizado o processo de validação da CTPI-EPE para a língua portuguesa inicialmente através da validação de conteúdo. A validação de conteúdo consiste em um processo que avalia sua representatividade ao abordar adequadamente o universo a que se propõe e, ainda, pretende medir ou abordar a ausência de elementos desnecessários (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994; STREINER; NORMAN; CRAINEY, 2014; LEITE; ÁFIO; CARVALHO; SILVA; ALMEIDA; PAGLIUCA; 2018). Para que a validação ocorra, é necessário o apoio de especialistas externos à pesquisa, sendo a validação uma avaliação subjetiva de cunho pessoal e opinativo realizado pelos especialistas para verificar se o teste ou questionário em questão, mede o que se propôs a medir considerando-se seu conteúdo (VALLERAND, 1989; HOPPEN; LAPOINTE; MOREAU; 1997; CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO; 2010; URBINA; 2007; TIBÚRCIO et al 2015; LEITE et al 2018). Participaram da validação 13 professores com Doutorado em Educação Física e com ampla experiência na área da Educação Física e Esportes. Para estimar o índice de validade de conteúdo, utilizou-se o Índice de Validade de Aiken (*V* de Aiken), adotando-se intervalo de Confiança de 95%, conforme a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Índice de validade de Aiken e intervalo de confiança de 95%

	Clareza de Linguagem			Pertinência Prática			Relevância Teórica			V Total
	IC95%			IC95%			IC95%			
	<i>V</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>V</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>V</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	
Item 1	0,85	0,71	0,93	0,93	0,80	0,97	0,85	0,71	0,93	0,88
Item 2	0,80	0,65	0,90	0,90	0,77	0,96	0,93	0,80	0,97	0,88
Item 3	0,80	0,65	0,90	0,85	0,71	0,93	0,88	0,74	0,95	0,84
Item 4	0,95	0,83	0,99	1,00	0,91	1,00	0,98	0,87	1,00	0,98
Item 5	0,88	0,74	0,95	0,90	0,77	0,96	0,93	0,80	0,97	0,90
Item 6	0,88	0,74	0,95	0,93	0,80	0,97	0,93	0,80	0,97	0,90
Item 7	0,88	0,74	0,95	0,93	0,80	0,97	0,93	0,80	0,97	0,91

Item 8	0,80	0,65	0,90	0,88	0,74	0,95	0,88	0,74	0,95	0,85
Item 9	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00
Item 10	0,90	0,77	0,96	0,98	0,87	1,00	0,95	0,83	0,99	0,94
Item 11	0,95	0,83	0,99	0,98	0,87	1,00	0,95	0,83	0,99	0,95
Item 12	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,98
Item 13	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00
Item 14	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,98
Item 15	0,95	0,83	0,99	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,96
Item 16	0,83	0,68	0,91	0,95	0,83	0,99	0,95	0,83	0,99	0,89
Item 17	0,85	0,71	0,93	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,91
Item 18	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00
Item 19	0,98	0,87	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	0,99
Item 20	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00
Item 21	1,00	0,91	1,00	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,99
Item 22	0,95	0,83	0,99	1,00	0,91	1,00	0,98	0,87	1,00	0,96
Item 23	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00
Item 24	0,93	0,80	0,97	0,93	0,80	0,97	0,95	0,83	0,99	0,93
Item 25	0,93	0,80	0,97	0,98	0,87	1,00	0,98	0,87	1,00	0,95
Item 26	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00
Item 27	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00	0,91	1,00	1,00
Total	0,93	0,81	0,97	0,93	0,86	0,99	0,96	0,85	0,99	0,95

Fonte: O autor (2020).

O instrumento apresentou índice total de 0,95, superior ao valor de corte de 0,81 determinado na literatura (AIKEN, 1985). Assim como na versão em inglês de Chen et al (2000) e na versão em Turco de Ağbuğa (2013), a versão na língua portuguesa da CTPI-EPE, apresenta valores de validação satisfatórios, com variação dos índices nas 27 questões de 0,84 até 1,00, para clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica, indicando que este instrumento na versão em português é aplicável aos professores de Educação Física escolar das escolas brasileiras.

Para estimar a confiabilidade da CTPI-EPE, realizou-se o procedimento de teste-reteste, onde se aplicou o instrumento com 15 professores de Educação física da rede pública de ensino de Florianópolis, respeitando-se um intervalo mínimo de 7 dias para a reaplicação do instrumento. A confiabilidade se refere à capacidade em reproduzir um resultado de forma consistente, no tempo e no espaço, enquanto validade se refere à propriedade de um instrumento medir exatamente o que se propõe (HORA; MONTEIRO; ARICA; 2010; SOUZA; ALEXANDRE; GUIRALDELLO, 2017). Na sequência a Tabela 2 evidencia os resultados do teste-reteste:

Tabela 2 - Resultados do teste de confiabilidade da pesquisa

Dimensões	Itens	ICC	P	A
Orientação Construtivista Geral	Todos	Todos ICC abaixo		0,991
Facilitando a construção ativa do conhecimento	1, 2, 9,12, 13, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27	,887/,820/,988/,908/,953/,909/,829/,959/,944/,879/,941/,874	< ,001	0,978
Facilitando a relevância pessoal	3, 4, 5, 6, 7, 8,10, 11, 24	,911/,870/,869/,928/,924/,885/,930/,782/,872	< ,001	0,975
Facilitando a cooperação social	14, 15, 16, 17, 18, 19	,962/,985/,927/,891/,967/,970	< ,001	0,981

Fonte: O autor (2020).

Uma das maneiras mais clássicas de se verificar a confiabilidade de um instrumento estatístico é utilizando o Alpha de Cronbach (SIJT SMA, 2009). O Psicólogo americano Lee Joseph Cronbach apresentou, em 1951, o Alpha de Cronbach como alternativa para estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa, estando a confiabilidade relacionada à isenção de erros aleatórios e busca de resultados consistentes em estatística (CRONBACH; 1951; HORA et al., 2010; SOUZA et al., 2017). Tanto a OCG como suas três dimensões “Envolvimento Ativo” (EA), “Relevância Pessoal” (RP) e “Cooperação Social” (CS), apresentaram Coeficiente de Correlação Intraclasse - ICC como confiável para a pesquisa.

Dentre as três dimensões, a CS apresentou maior coeficiente de confiabilidade (0,981), enquanto a de menor coeficiente foi a RP, com coeficiente de (0,975). Dentre as 27 questões da pesquisa, a questão 9 apresentou maior coeficiente de confiabilidade (0,988), enquanto a questão com menor grau de confiabilidade (0,782), foi a questão 11. Para um instrumento estatístico ser considerado confiável, os valores do coeficiente Alpha de Cronbach devem estar entre 0,7 e 1,0, neste caso, todas as 27 questões estão dentro deste intervalo e satisfazem o presente estudo que visa analisar as crenças a respeito dos princípios de ensino construtivistas dos professores de Educação Física. Caso o CTPI-EPE seja considerado como meio de medição para o ensino orientado construtivismo, então o instrumento é aceitável e confiável indicando a confiabilidade do instrumento para a presente investigação.

3.3.2 Variáveis do Estudo

A partir das questões presentes no questionário de caracterização dos participantes (APÊNDICE B) foram selecionadas as variáveis independentes que compõem o estudo. Quanto às variáveis dependentes, as mesmas foram selecionadas a partir da CTPI-EPE - Escala de Práticas de Ensino Construtivistas da Educação Física e Esportes (APÊNDICE C). A

mensuração das variáveis se dá a partir da verificação das respostas exaradas pelos participantes às questões relacionadas. As variáveis independentes e variáveis dependentes estão identificadas nos Quadros 4 e 5 respectivamente:

Quadro 4 - Variáveis Independentes do estudo

	Variável Independente	Categorização Utilizada	Questões
Dimensão Sociodemográfica	Faixa-Etária (em anos)	≤ 29; 30 a 39; 40 a 49; ≥50	1.3
	Sexo	Feminino; Masculino	1.4
	Etnia	Branco; Pardo; Preto; Amarelo (oriental); Vermelho (indígena); não declarado	1.5
	Estado Civil	Solteiro(a); Casado(a); Separado(a) / Divorciado(a); Viúvo(a); Vivo com companheiro(a);	1.7
	Renda Individual (em salários mínimos)	1 a 3; 4 a 5; 6 a 8; ≥9	1.13
	Renda Familiar (em salários mínimos)	1 a 3; 4 a 5; 6 a 8; ≥9	1.14
	Nacionalidade	Brasileiro; Estrangeiro	1.6
	Município de residência/:	Aberta	1.8
Dimensão Profissional	Anos de docência em Educação Física	>0 a 3; 4 a 6; 7 a 19; ≥20	1.9
	Rede(s) de Ensino em que atua:	Florianópolis; São José Biguaçu; Palhoça; Santo Amaro da Imperatriz; outra	
	Anos de docência nesta Rede de Ensino	>0 a 3; 4 a 6; 7 a 19; ≥20	1.12
	Vínculo empregatício	Estatutário; Temporário; outro.	
	Quantas Unidades de Ensino atua:	1; 2; ≥3	1.10
	Etapas do Ensino Fundamental em que atua:	Séries iniciais; Séries Finais; ambos	1.10.b
	Carga horária semanal em Educação Física	10h; 20h; 30h; 40h; outra	1.11
	Exerce outra atividade na área da E.F. além de ser professor do Ensino Municipal	Não; Sim	3.5; 3.6
Participou de competições esportivas como professor/treinador	Não; Sim	2.1; 2.2	
Atuação como professor em rede particular	Não; Sim	1.9; 1.12	
Dimensão Acadêmica	Tipo de escola onde cursou ensino médio e fundamental	55% a 100% Pública; 46% a 54% Público/46% a 54% Privada; 55% a 100% Privada	1.15
	Universidade em que se graduou/está se graduando em Educação Física	Pública; Privada	3.1
	Forma de ingresso nesta rede de Ensino	Concurso Público; Processo seletivo; Transferência externa; outro	3.2
	Ingresso à Universidade via sistema de cotas:	Não; Negro; Indígena; Escola Pública; Baixa renda; outro	3.3
	Nível de Graduação	Graduação; Especialização; Mestrado; Doutorado; Pós-doutorado	3.7
	Possui outra formação	Não; Sim	3.5
	Participação em formação continuada fora de sua rede de ensino	Não; Sim	3.6
Participação em formação continuada em sua rede de ensino	Não; Sim	3.7; 3.8; 3.9; 3.10; 3.11	
Dimensão Esportiva	Experiência como atleta. Quantos anos	Não; 1 a 3; 4 a 6; 7 a 19; 20 ou >	4.1a
	Experiência como atleta. Modalidade Esportiva	Individual; Coletiva; Ambos	4.1b
	Experiência como atleta local da prática	Escola; Clube; Outro:	4.1c
	Participou de competições esportivas	Não; Escolar; Municipal; Estadual; Nacional; Internacional	2.2
	Realiza alguma atividade esportiva	Não; Individual; Coletiva; Ambos	2.3a
Motivo para realizar alguma atividade esportiva	Lazer ou Saúde; Competição	2.3b	

Fonte: O autor (2020).

Para a caracterização da idade dos participantes, optou-se pela divisão por faixas-etárias em anos: (≤ 29 ; 30 a 39; 40 a 49; ≥ 50) (FARIAS; 2010; BOTH, 2011), bem como a divisão em anos de docência em ciclos: Ciclo de Entrada ou Sobrevivência (0 a 3 anos); Ciclo de Consolidação (4 a 6 anos); Ciclo de Diversificação ou Renovação (7 a 19 anos) e; Ciclo de Estabilização ou Maturidade (20 a 35) (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998) considerando aspectos relacionados tanto as etapas biológicas do desenvolvimento humano e os distintos momento da vida social, acadêmica, quanto as etapas centradas no desenvolvimento e amadurecimento profissional em diferentes momentos da vida do professor (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1995; SIKES, 1985; DAY; CALDERHEAD; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; BAYER; BRINKKJAER; PLAUBORG; ROLLS, 2009; FARIAS, 2010; BOTH, 2011; BOTH; NASCIMENTO; SONOO; LEMOS; BORGATO, 2014).

Farias (2010) em seus estudos realizados com professores de EF de redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul, estado vizinho a Santa Catarina, que engloba, entre outros, os municípios estudados na presente pesquisa, adotou esta divisão etária a partir dos estudos de Garcia (1995, p. 118) que afirma que “os professores diferem de acordo com a maturidade profissional e grau de comprometimento que são capazes de assumir, e isso tem a ver com parte de seu estágio de desenvolvimento evolutivo e com o momento do ciclo de vida em que estão”.

Por sua vez, Both (2011), usando-se da mesma classificação etária de Farias (2011), considerou ainda a classificação de Sikes (1985) para traçar o perfil etário dos professores do ensino público do Sul do Brasil abrangendo os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Para Day et al. (1993), no entanto, estudos como os de Sikes (1985) e outros que tentam padronizar faixa-etárias quanto a carreira docente, não são capazes de definir com exatidão as transições de fases da vida em anos, uma vez que, segundo eles, as transições ocorrem de formas diferentes e gradativas, ou em momentos críticos da vida de acordo com cada indivíduo.

Visando contrapor os apontamentos negativos de Day et al. (1993) às classificações originadas de Huberman (1995), o presente estudo traz Farias (2010, p. 90) afirmando que “As investigações com abordagens prescritivas, cujo objeto de estudo é a carreira docente, originaram-se de estudos empíricos e prescrevem os comportamentos e reações dos professores durante as diferentes fases ou ciclos percorridos.” A autora, após verificar os estudos de Huberman (1995), mais expressivamente utilizados por outros pesquisadores como referência de classificação, percebeu que não se aplicavam diretamente à realidade brasileira e, foi nos estudos de Nascimento e Graça (1998), adaptados de Huberman (1995) para a carreira docente portuguesa (semelhante em tempo de serviço à brasileira), onde percebeu que a classificação proposta pelos autores, poderia ser utilizada para professores de EF Escolar no Brasil.

Quanto a classificação Étnica, verificou-se a autodeclaração dos professores participantes quanto sua etnia, utilizando-se como referência a nomenclatura e divisão utilizada no Censo Brasileiro de 2010, dividido em cinco categorias: Branco, Pardo, Preto, Amarelo e Indígena (IBGE, 2013). Para a classificação das etapas do Ensino Fundamental, recorreu-se à legislação brasileira vigente. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, LDBEN 9394/1996, o Ensino Fundamental é obrigatório para crianças entre 6 e 14 anos de idade ao longo de um período de 9 anos e se subdivide em duas etapas denominadas Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) (BRASIL, 1996).

Finalizando os critérios de classificação das variáveis independentes, tem-se ainda a classificação dos esportes quanto ao tipo. Entende-se os esportes classificados por individuais como os esportes em que o atleta atua sozinho, dependendo de si mesmo para alcançar seus objetivos como Judô, Karatê, Natação, Salto em Distância, entre outros. Para Silva et al (2009), esportes individuais atuam no desenvolvimento da personalidade, por exigir uma melhor preparação psicológica para a sua prática. Em contrapartida, nos esportes coletivos percebe-se o envolvimento de dois ou mais atletas em uma mesma equipe, com propósitos comuns para o êxito desta equipe frente aos oponentes de outra equipe, por exemplo o Basquetebol, Futebol, Vôlei de Praia, provas de revezamento no atletismo, entre outras. Para Teixeira (1997), os esportes coletivos, principalmente, desenvolveriam o senso de colaboração e de equipe.

A CTPI-EPE de Chen et al (2000) utilizada para este estudo na versão traduzida para a língua portuguesa, abrange três perspectivas construtivistas de ensino: Perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, ou dimensão do “Envolvimento Ativo” (EA); Perspectiva da Aprendizagem significativa, de Ausubel com a dimensão da “Relevância Pessoal”(RP) e; Perspectiva dos Processos de Aprendizagem na Psicologia com Abordagem Histórico-cultural de Lev-Vigotski, com a dimensão da “Cooperação Social” (CS). Considerando-se inicialmente uma perspectiva construtivista global que se compõe a partir destas três perspectivas construtivistas e visando responder aos objetivos da presente pesquisa, identificou-se as variáveis dependentes apresentadas a seguir:

Quadro 5 - Variáveis Dependentes do estudo

Variável Dependente	Categorização Utilizada	Questões
Orientação Construtivista Geral (OCG)	Nunca (1)	Todas
Envolvimento Ativo (EA)	Raramente (2)	1, 2, 9, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27
Relevância Pessoal (RP)	Às Vezes (3)	3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 24
Cooperação Social (CS)	Frequentemente (4) Sempre (5)	14, 15, 16, 17, 18, 19

Fonte: O autor (2020).

3.4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O presente estudo foi realizado em conformidade com as disposições da Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina. Para tanto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UDESC, sendo aprovado por este Comitê sob o Parecer nº 3.535.966, em 27 de agosto de 2019.

3.5. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados ocorreu de acordo com o cronograma do estudo, entre 29 de agosto e 04 de novembro de 2019. Para tanto, destaca-se que as coletas iniciaram somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e, que os procedimentos éticos recomendados foram atendidos em todas as etapas da pesquisa.

Inicialmente, os responsáveis pela secretaria de educação das redes municipais que atendem aos critérios de inclusão e participação na pesquisa, foram contatados previamente, com a finalidade de lhes ser apresentado o projeto de pesquisa para a obtenção de autorização para realização do estudo. Houve concordância das partes envolvidas em todas as 5 redes municipais de ensino pretendidas, onde os responsáveis assinaram o Termo de Ciência e Concordância autorizando a pesquisa. Em posse da autorização, foram verificados os dias de formações continuadas dos professores de EF, nos casos onde o município possuía formação continuada, para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados a um maior número de pessoas em um mesmo momento, visando otimizar o tempo da pesquisa e evitando deslocamentos adicionais por parte do pesquisador. Os demais participantes foram contatados via telefone, email, ou por intermédio da direção das escolas na qual atuavam durante o período de coleta de dados, para a verificação de sua adesão ou não como participante da pesquisa, sendo agendado o melhor local e hora para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, ou, para responderem ao questionário online, fornecido na plataforma *Google Forms*.

Em todos os casos, os participantes da pesquisa foram informados acerca dos objetivos e procedimentos realizados, dos riscos e benefícios em participar do estudo, além de assegurar o caráter voluntário de participação na pesquisa e os seus direitos enquanto participantes, conforme o que dispõe a Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Em seguida, para aqueles que concordaram em participar do estudo, foi solicitada a leitura e

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Na sequência, o questionário de caracterização (APÊNDICE B) e a versão traduzida e adaptada da CTPI-EPE (APÊNDICE C) foram aplicados aos professores de EF, para analisar suas crenças sobre os princípios construtivistas de ensino da EF e Esportes. Os questionários devidamente preenchidos e assinados foram então recolhidos, tabulados e analisados pelos pesquisadores.

Após a conclusão da pesquisa, finalizada em 28 de fevereiro de 2020 e fim da Pandemia causada pelo COVID-19, as Secretarias de Educação dos municípios que compõem a pesquisa serão devidamente contatadas pelos pesquisadores e será agendada reunião específica para a devolutiva referente às conclusões e resultados do presente estudo. Os pesquisadores se comprometem também a fornecer cópia em meio eletrônico, da versão final do estudo, contendo suas discussões e resultados, além de terem estado à disposição durante todo o período da pesquisa para prestar as informações e esclarecimentos sempre que necessário.

3.6. TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Os dados da pesquisa foram tabulados com o auxílio do *software EpiData*, versão 3.1 em inglês, utilizando números absolutos e inteiros. Visando minimizar ao máximo o número de erros para controle e qualidade dos dados, optou-se pela realização de dupla digitação. Os dados quantitativos empíricos e provenientes do questionário de caracterização e da versão traduzida e adaptada da CTPI-EPE foram analisados por intermédio da utilização de recursos estatísticos descritivos (frequência simples e percentual) (BARBETTA, 2012).

No presente estudo, optou-se pela Análise de Regressão Logística Multinomial Bruta e Ajustada com Razão de Chances (*Odds Ratio* – OR) com Intervalo de confiança (IC) de 95%, além de ser adotado valor de significância de 5%. Utiliza-se este método para analisar variáveis dependentes categóricas (superiores a duas categorias), comparando-se múltiplos grupos, por meio de regressões logísticas binárias entre cada grupo e uma classe de referência (COSTA; MACEDO; YOKOYAMA; ALMEIDA, 2017). Assim, são computadas as probabilidades de classificação das observações em cada grupo pela razão de chances. Aplicou-se o cálculo de associação do grau de orientação construtivista com as variáveis Sociodemográficas; Acadêmicas; Profissionais e; Esportivas que estão descritas no Quadro 4, incluindo-se dados categóricos.

Para se analisar o nível de orientação construtivista, as respostas da CTPI-EPE foram ajustadas em 3 categorias: 0 - Nunca; 1 - As Vezes e; 2 – Sempre. Sendo a categoria 0, em todos os casos utilizada como referência e chamadas de constante ou controle, para a comparação

com as demais. Do mesmo modo, as variáveis independentes foram ajustadas com a mesma lógica tendo o primeiro item categórico como a categoria de referência “0” como pode ser observado no exemplo da Variável Independente Faixa-Etária em anos: (“0”- ≤ 29 ; “1”-30 a 39; “2”-40 a 49; “3”- ≥ 50);

Para todos os testes estatísticos o estudo se utilizou do *software* de código aberto “R”, versão 3.6.1. As variáveis independentes e dependentes contidas no banco de dados da pesquisa foram transferidas para o *Software*, onde realizou-se a testagem dos modelos de regressão logística multinomial. Para a seleção das variáveis do modelo, adotou-se o método *stepwise* (para frente e para trás) onde em um primeiro momento há a incorporação de cada variável (uma a uma) e posteriormente, algumas variáveis já selecionadas podem ser descartadas. O procedimento chega ao final quando há o menor valor de AIC (Akaike Information Criterion) e nenhuma variável é incluída ou descartada. Esse procedimento foi realizado com todas as variáveis dependentes do estudo (OCG – AIC=;268.68; EA – AIC=248.88; RP – AIC=285.14; e CS – AIC=318.77) em relação as variáveis sociodemográficas, acadêmicas, profissionais e esportivas, resultando, ao final, em quatro modelos de regressão.

As variáveis independentes que não se mantiveram no modelo foram removidas automaticamente pelo *Software* “R” por não influenciarem nos resultados obtidos. Posteriormente, os modelos foram submetidos às Análises Bruta e Ajustada. Para a Análise Ajustada foram incluídas as variáveis que apresentaram $p \leq 0,20$ na Análise Bruta (HOSMER; LEMESHOW, 1989). Portanto, após a verificação se houve ou não significância ou tendência associativa, excluiu-se mecanicamente as variáveis independentes que apresentaram tendência com $p > 0,20$. A adoção deste procedimento estatístico permite simplificar um modelo e aumentar a precisão das variáveis investigadas, sendo a significância estatística, ou seja, a eliminação de termos estatisticamente insignificantes capaz de aumentar a precisão dos resultados analisados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo objetivou analisar as crenças a respeito dos princípios de ensino construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Escolas Municipais da região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina, Brasil. Para atingir este objetivo, buscou-se, por meio dos objetivos específicos caracterizar o perfil demográfico, acadêmico, profissional e esportivo dos professores, bem como identificar o grau de orientação de suas crenças sobre o ensino construtivista, comparando-se essas orientações em relação às suas dimensões EA, RP e CS, associando também estas orientações e suas respectivas dimensões às características sociodemográficas, acadêmicas, profissionais e esportivas de professores de EF das Redes Municipais de Ensino da região da Grande Florianópolis.

Os resultados foram divididos em três subcapítulos, de modo a atender os objetivos propostos. No primeiro, está apresentado o perfil dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental que atuam nas redes municipais de Ensino da Grande Florianópolis (Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz e São José). Já o segundo, compreende os resultados relativos às crenças dos professores a respeito da Orientação Construtivista de forma Geral (OCG) e, especificamente, nas dimensões Envolvimento Ativo (EA), Relevância Pessoal (RP) e Cooperação Social (CS). Por fim, o terceiro subcapítulo apresenta algumas considerações acerca dos resultados encontrados e as redes de ensino investigadas.

4.1. PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Identificou-se um total de 184 professores de Educação Física ativos e em pleno exercício de suas funções durante o período de coleta de dados da pesquisa junto às redes de ensino, sendo 129 destes os indivíduos que compuseram a amostra utilizada para o presente estudo. Quanto ao perfil Sociodemográfico, Profissional, Acadêmico e Esportivo desses professores de Educação Física do ensino fundamental das Redes Municipais de Ensino investigadas, realizou-se a caracterização dos mesmos.

Por meio da aplicação do questionário de caracterização foram observados os aspectos de dimensão Sociodemográfica: sexo; faixa-etária; etnia; estado civil; renda individual e familiar; nacionalidade e naturalidade. Aspectos de dimensão Profissional: redes de ensino em que atua; vínculo empregatício que possui junto à estas redes de ensino; números de unidades de ensino em que atua; etapas do ensino fundamental em que atua; carga horária semanal de trabalho; anos de docência em EF; anos de docência na rede de ensino atual; ministério de

cursos com a temática esportes. Aspectos da dimensão Acadêmica: titulação acadêmica; características da escola onde cursou o ensino médio, bem como da universidade em que se graduou (públicas ou privadas); participação em cursos de ensino de esportes; presença de formação continuada em sua rede de ensino; adesão na formação de sua rede de ensino (quando há); tempo de participação nessas formações; Experiência Esportiva como Atleta, tempo e tipo de modalidade (individual, coletiva ou ambas); Participação em Competições esportivas como atleta ou treinador e nível destas competições (de locais até internacionais).

Os aspectos observados compuseram as variáveis independentes delimitadas para a presente pesquisa e que constam no Quadro 4, divididas em dimensão sociodemográfica, profissional, acadêmica e esportiva. A Tabela 3 apresenta as frequências absolutas e relativas referentes à caracterização dos participantes quanto às variáveis independentes da pesquisa:

Tabela 3 - Frequência absoluta e relativa dos professores quanto às variáveis independentes

Variável	Categoria	Frequência Absoluta	Percentual (%)
Faixa-Etária	≤29 anos	31	24%
	30-39 anos	47	36,4%
	40-49 anos	39	30,2%
	≥50 anos	12	9,3%
Sexo	Feminino	66	51,2%
	Masculino	63	48,8%
Etnia	Branco	104	80,6%
	Pardo	18	14%
	Preto	4	3,1%
	Amarelo	2	1,6%
	Indígena	0	0
	Não declarado	1	0,8%
Estado Civil	Solteiro	53	41,1%
	Casado	50	38,8%
	Divorciado	9	7%
	Viúvo	1	0,8%
	Vive c/ companheiro	16	12,4%
Renda Individual	1 a 3 salários	83	64,3%
	4 a 5 salários	36	27,9%
	6 a 8 salários	10	7,8%
	Mais de 9 salários	0	0
-Renda Familiar	1 a 3 salários	28	21,7%
	4 a 5 salários	36	27,9%
	6 a 8 salários	47	36,4%
	Mais de 9 salários	18	14%
Tempo de Magistério em Educação Física (em anos)	Ciclo Sobrevivência (0 a 3)	37	28,7%
	Ciclo de Renovação (4 a 6)	19	14,7%
	Ciclo de Consolidação(7 a 19)	56	43,4%
	Ciclo de Estabilização (≥20)	17	13,2%

Redes de Ensino em que atua	Florianópolis	59	45,7%
	São José	37	28,7%
	Biguaçu	10	7,8%
	Palhoça	20	15,5%
	Santo Amaro	3	2,3%
Anos de Docência Nesta Rede de Ensino	0 a 3 anos	64	49,6%
	4 a 6 anos	18	14%
	7 a 19 anos	44	34,1%
	20 anos ou mais	3	2,3%
Vínculo Empregatício	Estatutário	71	55,0%
	Temporário	58	45,0%
Número de Unidades em que atua	1	94	72,9%
	2	26	20,2%
	3 ou mais	9	7,0%
Etapas de Ensino em que leciona	Fundamental I	54	41,9%
	Fundamental II	18	14,0%
	Ambos	57	44,2%
Carga Horária	20 horas/semanais	8	6,2%
	30 horas/semanais	23	17,8%
	40 horas/semanais	98	76,0%
Atuação na rede particular de ensino	Não	94	72,9%
	Sim	35	27,1%
Participação em competições esportivas (Professor/Treinador)	Não	72	55,8%
	Sim	57	44,2%
Ministrou ou elaborou cursos sobre esportes	Não	110	85,3%
	Sim	19	14,7%
Curso de Ensino Fundamental/Médio em escola pública ou privada	Prev. Pública (>57%)	85	65,9%
	Pública/Privada (>43%;<57%)	8	6,2%
	Prev. Privada (>57%)	36	27,9%
Graduação em Universidade Pública ou Privada	Pública	103	79,8%
	Privada	26	20,2%
Titulação Acadêmica	Graduação	35	27,1%
	Especialização	77	59,7%
	Mestrado	15	11,6%
	Doutorado	2	1,6%
Possui outra formação	Não	110	85,3%
	Sim	19	14,7%
Participação em cursos de Formação fora da rede	Não	76	58,9%
	Sim	53	41,1%
Sua rede oferece cursos de formação continuada	Não	4	3,1%
	Sim	125	96,9%
Participa de formações em sua rede de ensino	Não	9	7%
	Sim	120	93%
Participação cursos sobre ensino dos esportes	Não	99	76,7%
	Sim	30	23,3%
Experiência como Atleta quanto ao Tipo de Modalidade	Não	55	42,6%
	Individual	21	16,3%
	Coletivo	42	32,6%
	Ambos	11	8,5%

Experiência como Atleta (Tempo em anos)	Não	55	42,6%
	(0 a 3)	19	14,7%
	(4 a 6)	22	17,1%
	(7 a 19)	26	20,2%
	(≥20)	7	5,4%
Participação em competições esportivas (Atleta)	Não	59	45,7%
	Até Estadual	48	37,2%
	Nacional ou Maior	22	17,1%
Pratica Atividade Física: Motivo	Não	43	33,3%
	Lazer	78	60,5%
	Competição	5	3,9%
	Ambos	3	2,3%
Pratica Atividade Física: Tipo	Não	43	33,3%
	Individual	49	38%
	Coletiva	18	14%
	Ambos	19	14,7%

Fonte: O autor (2020).

4.1.1. Características Sociodemográficas

Primeiramente se identificou que todos os 129 participantes da pesquisa são brasileiros natos, não havendo estrangeiros entre eles em nenhuma das cinco redes de ensino investigadas. Dos 129 participantes, 66 são do sexo feminino, correspondendo à 51,2% da população investigada e 63 do sexo masculino, representando 48,8% dos investigados.

A idade dos participantes foi dividida em faixas-etárias ≤ 29 anos, entre 30 e 39 anos, entre 40 e 49 anos e ≥ 50 anos (GARCIA, 1995; FARIAS, 2010; BOTH, 2011). A maior incidência de professores se concentra nas faixas-etárias compreendidas entre 30 e 39 anos (36,4%) e entre 40 e 49 anos de idade (30,2%). Apenas 9,3% estão na faixa de ≥ 50 anos.

Foi verificada a autodeclaração dos professores participantes quanto sua etnia. Para tanto, a pesquisa utilizou como referência a nomenclatura e divisão utilizada no Censo Brasileiro de 2010, que é dividido em cinco categorias: Branco, Pardo, Preto, Amarelo e Indígena (IBGE, 2013). 80,6% se autodeclararam brancos; 14% se autodeclararam pardos; 3,1% se autodeclararam pretos; 1,6% se autodeclararam amarelos (orientais) E; apenas 1 (0,8%) optou por não especificar sua etnia e; nenhum dos entrevistados se autodeclarou indígena

Quanto ao estado civil dos professores, houve leve diferença entre os 41,1% solteiros e 38,8% casados; divorciados, viúvos ou que vivem com companheiro representam juntos 20,2%.

A maioria dos professores (64,3%) possui renda individual entre 1 e 3 salários mínimos e apenas 7,8% do total dos entrevistados chega a receber de 6 a 8 salários mínimos, não havendo participantes que declaram renda individual superior a 8 salários. Já, ao se considerar a renda familiar dos investigados, a maior incidência 36,4% vivem com renda entre 6 e 8 salários, tendo

ainda 14% dos professores renda familiar superior a 9 salários mínimos. O salário mínimo vigente no Brasil em 2019 (ano da coleta de dados), foi de R\$ 998,00 (Novecentos e noventa e oito reais). Para leitores estrangeiros ao Brasil, em nível de comparação, considerar que, no último dia de coleta de dados da pesquisa o dólar americano (U\$) estava cotado no Brasil a R\$ 4,00 (quatro reais), perfazendo-se um salário mínimo de U\$ 249,50.

4.1.2. Características Profissionais

Dentre os investigados, 45,7% dos professores atuam no município de Florianópolis; 28,7% dos professores atuam no município de São José; 7,8% no município de Biguaçu; 15,5% atuam no município de Palhoça e apenas 2,3% dos entrevistados atuam no município de Santo Amaro da Imperatriz. Quanto ao vínculo empregatício que cada professor possui com sua rede de ensino, 71 deles (55%) são estatutários e 58 professores (45%) possuem vínculo temporário.

Identificou-se que 72,9% dos professores atuam em apenas uma Unidade de Ensino, enquanto 7% do total chegam a lecionar em 3 ou mais unidades educativas concomitantemente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, LDBEN 9394/1996, o Ensino Fundamental é obrigatório para crianças entre 6 e 14 anos de idade ao longo de um período de 9 anos e se subdivide em duas etapas denominadas Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) (BRASIL, 1996). A presente pesquisa verificou que majoritariamente 44,2% dos professores entrevistados atuam simultaneamente nas duas etapas do Ensino Fundamental. Outra parcela significativa (41,9%), atua nos anos iniciais.

O levantamento acerca da Carga Horária semanal de trabalho evidenciou prevalência de professores com jornada de 40 horas semanais, representando 76% do total de profissionais.

Para determinar uma classificação quanto ao tempo de magistério em EF Escolar que cada professor possui, verificou-se abordagens prescritivas da carreira docente consideradas em diversos estudos (HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS, 2010; BOTH 2011). Optou-se no presente estudo, por se utilizar da classificação por ciclos de desenvolvimento profissional de Nascimento e Graça (1998): Ciclo de Entrada ou Sobrevivência (0 a 3 anos); Ciclo de Consolidação (4 a 6 anos); Ciclo de Diversificação ou Renovação (7 a 19 anos) e; Ciclo de Estabilização ou Maturidade (20 a 35). Esta classificação considera aspectos relacionados tanto às etapas biológicas do desenvolvimento humano e os distintos momento da vida social, acadêmica, quanto às etapas centradas no desenvolvimento e amadurecimento profissional (HUBERMAN, 1995; GARCIA,

1995; SIKES, 1985; DAY et al.; 1993 NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; BAYER et al., 2009; FARIAS, 2010; BOTH, 2011; BOTH et al., 2014).

O tempo de docência em Educação Física dos municípios investigados é composto predominantemente por professores que lecionam há um período compreendido entre 7 e 19 anos e entre 0 e 3 anos, ou seja, há mais professores no Ciclo de Renovação (43,4%) e Ciclo de Sobrevivência (28,7%) quando comparados ao quantitativo no Ciclo de Consolidação (14,7%) e de Estabilização (13,2%).

Os professores, majoritariamente (72,9%) informaram jamais ter atuado na rede particular de ensino, enquanto que apenas 27,1% responderam atuar ou ter atuado em algum momento da carreira na rede particular de ensino. Quando os participantes da pesquisa foram indagados quanto a terem ministrado ou mesmo elaborado cursos ou materiais sobre o ensino dos esportes, a grande maioria, 85,3%, afirmou nunca ter se envolvido no ministério ou elaboração de cursos ou materiais com a temática esportes.

Os professores também foram indagados no Instrumento de Caracterização, se participaram de competições esportivas como treinadores e em que nível isto ocorreu. Do total 54,3% informaram que não tiveram experiência como treinador; 36,4% atuaram como treinadores em competições entre o nível escolar até o estadual e apenas 9,3% atuaram como treinadores de atletas de nível nacional ou interacional. A pesquisa enquadra a participação enquanto treinador classificando-a como uma variável independente relacionada à dimensão esportiva, mas logicamente compreende também parte da dimensão profissional na carreira do professor.

4.1.3. Características Acadêmicas

Ao serem questionados se possuíam outra formação inicial além da Graduação em Educação Física, 85,3% responderam que a Educação Física é sua única formação. Enquanto 14,7% dos professores também possuem outra formação.

Quando indagados acerca de sua vida acadêmica enquanto estudantes do Ensino Fundamental e Médio, 65,9% responderam ter estudado total ou prevalentemente em escolas públicas e 27,9% dos professores estudaram prevalentemente ou totalmente em escolas da rede privada de ensino. Apenas 6,2% atuaram metade do tempo em escolas públicas e metade em escolas privadas. Além disso, foi observado se os professores de Educação Física concluíram seus estudos de graduação em universidades públicas ou privadas. Constatou-se que predominam professores oriundos de universidades públicas (79,8%).

Existe nas redes de ensino investigadas, prevalentemente, professores especialistas Lato Sensu 59,7%; 27,1% de graduados; 11,6% de mestres Stricto Sensu e; apenas 1,6% de doutores Stricto Sensu lecionando no Ensino Fundamental atualmente.

Buscou-se verificar juntamente aos professores se as cinco redes de ensino que compõem a presente pesquisa oferecem formação continuada aos seus professores de EF ao longo dos anos em que leciona junto a esta rede. Apenas 3,1% dos professores negaram que as mesmas forneçam este tipo de formação contrapondo 96,9% que afirmaram que sua rede de ensino oferece formação continuada. Anteriormente à aplicação do questionário, este levantamento foi feito diretamente pelo pesquisador junto às Redes de Ensino investigadas e, apenas uma delas apontou não fornecer formação continuada aos seus professores de Educação Física, outras três afirmaram que fornecem formação tanto para professores com vínculo estatutário quanto para contratados temporariamente. Uma das Redes de Ensino informou que fornece formação continuada aos professores estatutários e não fornece formação continuada para professores em caráter temporário, contudo a mesma informa realizar encontros semestrais com todos os professores de Educação Física, em uma frequência de uma vez por semestre.

Acerca da adesão dos professores às formações oferecidas por sua rede de ensino, um número expressivo (93%) participa regularmente das mesmas. Quanto ao tempo de participação nessas formações internas, quase metade dos professores de todas as redes, 49,6% participam há um período compreendido entre 0 e 3 anos, 22,5% participam entre 4 e 6 anos, 19,4% participam há um período entre 7 e 19 anos e há apenas 1,6% participando das formações há um período compreendido entre 20 e 35 anos.

No que diz respeito a participação em cursos de curta duração e de formação continuada, fornecidos ou não por sua rede de ensino, dentre os professores investigados a maioria, 58,9%, afirmou não ter participado de formações oferecidas fora de sua rede de ensino como forma de atualização. Sobre a participações em cursos específicos sobre o ensino dos esportes, a adesão é menor com 76,7% dos professores afirmando não terem participado de cursos desta natureza.

4.1.4. Características Esportivas

As Variáveis Independentes que abrangem as dimensões esportivas trazem aspectos da participação dos professores em experiências como atleta ou como treinador ao longo de sua vida. Dentre os 129 participantes, a maioria, 57,4%, afirmou ter experiência esportiva na condição de atleta. Peculiarmente identificou-se que 5,4% dos professores de EF possuem longa experiência esportiva como atleta por um período compreendido entre 20 e 35 anos.

Possivelmente, com o passar dos anos, outros professores, ainda ativos na carreira de atleta, virão a compor esta categoria de professores com vasta vivência esportiva.

Quanto ao tipo de modalidade esportiva em que o professor teve experiência enquanto atleta, categorizou-se em quatro níveis: não possui experiência; experiência em esporte individual; experiência em esporte coletivo ou; experiência em ambos. Dentre os professores, 32,5% possuem experiência exclusivamente em modalidades coletivas, apresentando maior incidência que professores experientes em modalidades individuais ou experiência em ambas.

Verificou-se se os professores de EF possuem histórico progresso de participação em competições esportivas enquanto atleta e, em caso positivo, em que nível se deu esta experiência. Os resultados apontaram que 45,7% nunca participaram de competições esportivas como atleta, 37,2% participaram de competições entre o nível escolar até estadual e, por fim, 17,1% dos professores experimentaram competições em nível nacional ou internacional.

Quanto ao estilo de vida atual, questionou-se se os professores praticam algum tipo de atividade esportiva e, em caso afirmativo qual seria o motivo. 66,7% se declararam ativos e praticantes de atividades esportivas regularmente. Quanto ao tipo de atividade esportiva 38% realizam alguma atividade individual como caminhadas, corridas, natação, entre outras; 14% realizam esportes coletivos como vôlei, futebol, basquetebol, entre outros e 14,7% realizam tanto atividades esportivas individuais como coletivas. Quando questionados sobre o motivo da prática de atividades esportivas, majoritariamente o motivo é lazer e saúde (60,5%). Um em cada três professores de EF que lecionam nas redes de ensino, declarou-se sedentário.

Obtendo-se a média quanto a idade, anos de docência, renda individual e coletiva e maior incidência de autodeclarações étnicas, estado civil, de formação básica e superior, nível de graduação e vínculo empregatício, traçou-se um Perfil Médio Hipotético (Quadro 6) do professor de Educação Física do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis no ano de 2019.

Quadro 6 - Perfil do Professor de Educação Física baseado nos dados coletados

Mulher, branca, com aproximadamente 37 anos de idade, solteira, oriunda de educação básica e superior públicas, com 10 anos de experiência docente, atuando como estatutária há 6 anos em sua rede de ensino atual. Renda individual de 3,3 salários e renda familiar de 5,6 salários mínimos, sendo a Educação Física sua única graduação e atingindo o grau de especialista. Além de ser moderadamente ativa por motivo de lazer, atualiza-se profissionalmente por meio de formações internas e externas à sua rede de ensino.

Fonte: O autor (2020).

Após o período de coleta e tabulação dos dados, realizou-se a caracterização dos professores de EF do ensino fundamental participantes da pesquisa quanto aos aspectos que englobam as dimensões Sociodemográfica, Profissional, Acadêmica e Esportiva, interessantes ao presente estudo. Findada a etapa de caracterização, iniciou-se a etapa de análise de dados.

4.2 CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA

A Escala de Práticas de Ensino Construtivistas – CTPI-EPE (CHEN et al 2000), traduzida para a língua Portuguesa e adequada à EF Escolar no Brasil utilizada na presente pesquisa, aponta três fatores que identificam se um professor percebe ou não sua prática como construtivista, primeiramente a Facilitação da Construção Ativa do Conhecimento em Jogos e Habilidades; posteriormente a Facilitação da Relevância Pessoal e por fim; a Facilitação da Cooperação Social. Caso sua prática de ensino esteja mais centrada no professor, se é mais diretiva e impositiva, não é considerada construtivista, enquanto o contrário, se sua prática está mais centrada no aprendiz, considera-se esta prática mais construtivista.

O presente subcapítulo está dividido em Nível de Orientação Construtivista Geral (OCG); Dimensão Envolvimento Ativo (EA); Dimensão Cooperação Social (CS) e; Dimensão Relevância Pessoal (RP) apresentando os resultados relativos às crenças dos professores a respeito da orientação construtivista de forma geral e, especificamente, nas Dimensões Envolvimento Ativo, Relevância Pessoal e Cooperação Social.

4.2.1. Nível de Orientação Construtivista Geral (OCG)

A Tabela 4 apresenta a associação do Nível de OCG dos professores em relação às variáveis selecionadas, via método *stepwise* (capítulo 3.6.1), de natureza sociodemográficas (Faixa-Etária e Sexo); profissionais (Anos de Docência, Número de Escolas em que Atua, Redes de Ensino em que Atua, Vínculo Empregatício, Atuação na Rede Particular de Ensino, Carga Horária, Etapas do Ensino em que Atua, Ministrou Cursos Voltados ao Ensino dos Esportes e Participação em Competições como Professor), acadêmicas (Local em que cursou os Ensino Fundamental e Médio, Formação Acadêmica, Formação Continuada na Rede de Ensino em que atua, Universidade em que se Graduou, Participação em Cursos sobre Ensino dos Esportes, Participação em Cursos Fora de sua Rede de Ensino, Outra Formação Acadêmica) e esportivas (Tipo de Esporte, Participação em Competição e Participação quanto ao Nível de Competição).

Tabela 4 - Análise de Regressão Logística Multinomial Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Orientação Construtivista Geral (OCG) OR (IC 95%)

Variáveis	Análise Bruta			Análise Ajustada		
	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor
Faixa-etária						
≤29 anos	1	1		1	1	
30-39 anos	0.15 (-1.12; 1.42)	-0.15 (-1.80; 1.50)	0.13	1.01 (-0.77; 2.78)	0.17 (-2.11; 2.46)	0.03*
40-49 anos	0.05 (-1.33; 1.42)	0.88 (-0.74; 2.50)		1.078 (-0.86; 3.01)	1.31 (-1.01; 3.62)	
≥50 anos	0.34 (-1.97; 1.29)	-11.85(-434.69; 410.99)		0.56 (-1.63; 2.75)	-16.07 (-16.07; -16.07)+	
Sexo						
Feminino	1	1	0.08	1	1	0.07°
Masculino	0.85 (-0.16; 1.87)	-0.01 (-1.27; 1.25)		1.04 (-0.09; 2.17)	0.05 (-1.41; 1.52)	
Anos Docência						
0-3 anos	1	1				
4-6 anos	0.49 (-1.25; 2.22)	0.54 (-1.48; 2.56)	0.95	-	-	-
7-19 anos	0.17 (-1.00; 1.35)	0.07 (-1.36; 1.50)				
20-35 anos	-0.37 (-1.83; 1.08)	-0.85 (-2.86;1.17)				
Rede de Ensino						
Florianópolis	1	1				
São José	0.14 (-1.18; 1.46)	-0.05 (-1.63;1.53)	0.38			
Biguaçu	-1.26 (-2.90; 0.38)	-0.86 (-2.88; 1.16)		-	-	-
Palhoça	-1.26 (-2.55; 0.03)	-0.86 (-2.44; 0.72)				
Santo Amaro	8.03(-143.92;159.99)	-3.13 (-601.01; 594.75)				
Vínculo						
Empregatício						
Estatutário	1	1	0.08	1	1	0.06°
Temporário	1.15 (0.05; 2.24)	0.66 (-0.66; 1.97)		1.66 (0.04; 3.27)	0.90 (-1.08; 2.88)	
Nº de Escolas						
1	1	1				
2	-0.05 (-1.28; 1.18)	0.34 (-1.11; 1.79)	0.90	-	-	-
3 ou mais	0.51 (-1.66; 2.68)	-0.06 (-2.92; 2.79)				
Etapas Ensino						
E. Fundamental I	1	1				
E. Fundamental II	1.44 (-0.70; 3.59)	1.00 (-1.42; 3.42)	0.60	-	-	-
Ambos	0.27 (-0.74; 1.28)	-0.10 (-1.36; 1.16)				
Carga Horária						
20h	1	1				
30h	-0.06 (-2.50; 2.39)	0.00 (-3.20; 3.20)	0.89	-	-	-
40h	-0.42 (-2.61; 1.77)	0.17 (-2.68; 3.02)				
Competições como Professor						
Não	1	1	0.57	-	-	-
Sim	-0.53 (-1.51; 0.45)	-0.46 (-1.67; 0.74)				
Atuação Professor na Rede Particular						
Não	1	1	0.67	-	-	-
Sim	0.03 (-1.09; 1.15)	0.47 (-0.86; 1.80)				
Ministrou Cursos Ensino de Esportes						
Não	1	1	0.41	-	-	-
Sim	-0.82 (-2.01; 0.37)	-0.80 (-2.38; 0.78)				
Cursou Ensino Méd e Fund.						
Público	1	1	0.95	-	-	-
Ambos	0.15 (-2.08; 2.38)	0.49 (-2.02; 3.00)				
Privado	-0.03 (-1.11; 1.04)	-0.39 (-1.78; 1.00)				
Formação Acadêmica						
Graduação	1	1	0.34	-	-	-
Lato Sensu	0.62 (-0.48; 1.72)	0.70 (0.72; 2.13)				
Stricto Sensu	-0.50 (-1.96; 0.97)	0.56 (-1.18; 2.30)				
Outra Formação						
Não	1	1	0,02	1	1	0.02*
Sim	0.92 (-1.20; 3.03)	2.32 (0.13; 4.50)		1.48 (-1.03; 4.00)	2.99 (0.29; 5.68)	
Sua rede oferece Formação Cont.						
Não	1	1	0.50	-	-	-

Sim	-7.62(-111.73;96.49)	-7.84 (-111.97; 96.28)				
Part. Cursos sobre Ensino de Esportes			0.62	-	-	-
Não	1	1				
Sim	-035 (-1.43; 0.73)	-0.71 (-2.15; 0.73)				
Experiência Competições Esp.			0.21	-	-	-
Não	1	1				
Sim	-0.61 (-1.66; 0.43)	-1.11 (-2.37; 0.15)				
Exp Esportiva quanto ao Tipo			0.14	1	1	0.10°
Não	1	1				
Individual	-0.28 (-1.79; 1.24)	-0.41 (-2.19; 1.38)		-0.45 (-2.07; 1.17)	-0.79 (-2.80; 1.23)	
Coletivo	-0.46 (-1.63; 0.70)	-1.67 (-3.32; -0,02)		-0.59 (-1.84; 0.67)+	-1.62 (-3.38; 0.14)+	
Ambos	-1.53 (-3.26; 0.20)	-0.41 (-2.19; 1.38)		-1.96 (-3.85; -0.08)+	-0.28 (-2.34; 1.78)	
Exp. Competições Esportivas quanto à abrangência			0.47	-	-	-
Não	1	1				
≤estadual	-073 (-1.85; 0.38)	-1.28 (-2.68; 0.12)				
≥nacional	-0.64 (2.05; 0.76)	-0.77 (-2.46; 0.92)				

Legenda para Análise Ajustada: *significância $p < 0,05$; °tendência $0,5 < p < 1,0$; +constante “1” fora do intervalo de confiança.

Fonte: O autor (2020).

Verifica-se que cinco variáveis independentes se mantiveram na análise ajustada ($p < 0,20$) (HOSMER; LEMESHOW, 1989): Faixa-Etária; Sexo; Vínculo Empregatício com sua Instituição de Ensino; Experiência Esportiva como Atleta e; Possui Outra Formação além da Graduação em EF. Considerando-se a Análise Ajustada, evidenciou-se que ocorreu associação estatisticamente significativa entre a OCG e a Faixa-Etária dos professores ($p = 0,03$).

Uma vez apontada a significância e verificado que a constante “1” aparece fora o intervalo de confiança na categoria “sempre” para professores com 50 anos ou mais (Tabela 4), é possível afirmar com certeza estatística que professores com 50 anos ou mais apresentam 16 vezes menos chances ($OR = -16,07$) de possuírem práticas pedagógicas orientadas ao construtivismo quando comparados aos professores da categoria de referência (≤ 29 anos). Em números absolutos e relativos temos o resultado conforme a Tabela 5:

Tabela 5 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista (OCG) por Faixa-etária

Categoria	Frequência	Nível de Orientação Construtivista			Valores Totais	
		Nunca	As Vezes	Sempre		
Faixa-Etária (em anos)	≤29	Absoluta	5	21	5	31
		Relativa	16,1%	67,7%	16,1%	100%
	30-39	Absoluta	7	34	6	47
		Relativa	14,9%	72,3%	12,8%	100%
	40-49	Absoluta	5	22	12	39
		Relativa	12,8%	56,4%	30,8%	100%
	≥50	Absoluta	3	9	0	12
		Relativa	25%	75%	0%	100%
	Total	Absoluta	20	86	23	129
		Relativa	15,5%	66,7%	17,8%	100%

Fonte: O autor (2020).

As Faixas-Etárias são divididas por diversos autores, como ciclos, faixas ou etapas (FARIAS, 2011). A divisão por faixa-etária utilizada para a presente pesquisa (capítulo 3.3.2) respalda-se em diferentes autores (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS, 2010, BOTH, 2011) e considera que os professores são diferentes entre si no âmbito de sua maturidade profissional, grau de comprometimento que cada um é capaz de assumir, tendo estes fatores relação com seu desenvolvimento evolutivo e com o momento do ciclo de vida em que se encontra (GARCIA, 1995). Diversos estudos evidenciam que ao longo do tempo, diferentes fatores exercem influência sobre a carreira docente, tanto intrínsecos como crenças e experiências positivas frente à docência (WANG et al., 2015; BLOCK; RIZZO, 1995; RIZZO, 1995; OBRUSNIKOVA, 2008), o próprio tempo de docência (HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS; LEMOS; BOTH; NASCIMENTO; FOLLE, 2008), a remuneração (BOTH, 2011; SOUZA, 2018), as condições de trabalho (ROVEGNO, 1997), o excesso de envolvimento ou afastamento em relação ao trabalho (BURDEN, 1990; BETTI; MIZUKAMI, 1997; BOTH, 2011), quanto extrínsecos como a experiência de vida pregressa (MICHELL; DOOLITTLE; 2005; RANDALL; MAEDA, 2010; MILLER; SHIFFLET, 2016; FERRY, 2018), formação inicial precária e falta de domínio didático dos conteúdos (VALLE et al., 2015), desvalorização social da EF perante a sociedade (MORENO-DONA et al., 2014), as relações familiares (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010; FARIAS, 2010; BOTH, 2011), entre outros influenciam no desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

Dos professores com 50 anos ou mais, nenhum deles apontou ter exclusivamente uma orientação geral construtivista em suas práticas de ensino, ao passo que 75% dos professores desta faixa-etária apontaram ter práticas construtivistas em alguns momentos de sua aula. Além disso, 25%, destes, a maior incidência dentre as 4 categorias etárias, afirmaram “Nunca” ter práticas orientadas ao ensino construtivo junto aos alunos.

É possível verificar (Tabela 5) que, 30,8% dos professores entre 40 e 49 anos apontam lecionar com práticas de ensino mais centradas no aprendiz, apresentando a maior incidência dentre categorias etárias para práticas “Sempre” orientadas ao construtivismo, sendo perceptível também para esta mesma categoria, a menor incidência de práticas “Nunca” orientadas ao construtivismo. A faixa-etária entre 30 e 39 anos manteve baixos percentuais quando consideramos os extremos “Nunca” e “Sempre” construtivista. A faixa-etária de referência (≤ 29 de idade), indicada como a constante “1”, apresentou 16,1% dos professores tanto com práticas de ensino “Sempre” construtivistas quanto “Nunca” construtivistas.

Somente com a divisão entre licenciatura e bacharelado, após a lei nº 9696/98 (BRASIL, 1998), começou a existir um currículo da licenciatura menos generalista, mais voltado para especificidades pedagógicas da área (BOTH, 2011). Estudos apontam tendência na influência de ideias construtivistas para uma alteração paradigmática no processo de ensino e aprendizagem e na complexidade do contexto que envolve a intervenção do professor de EF para atender as demandas de ensino ao longo do tempo, considerando-se o processo de aprendizagem e mudanças que ocorrem na mente dos professores durante a sua formação e ao longo da carreira profissional (CHEN et al, 2000; TSANGARIDOU, 2006; SKOTT, 2015).

Cabe explicitar, a necessidade de compreender que nas faixas-etárias ≤ 29 anos e 30 a 39 anos, muitos professores encontram-se nos Ciclos de Entrada e Consolidação, enquanto professores entre 40 e 49 anos, encontram-se no Ciclo de Diversificação e, por fim, professores com ≥ 50 anos, encontram-se, majoritariamente, ao final do Ciclo de Diversificação ou inseridos no Ciclo de Estabilização, que coincide, no Brasil, com o final da carreira profissional e período próximo da aposentadoria (NASCIMENTO; GRAÇA, 1995; GONÇALVES, 1995; FARIAS, 2010; BOTH, 2011). Identificou-se a ausência de professores das duas categorias etárias abaixo de 40 anos no Ciclo de Estabilização. Professores entre 40 e 49 anos de idade aparecem em todos os ciclos majoritariamente estando dentro do Ciclo de Renovação. Há ausência de professores com ≥ 50 anos tanto no Ciclo de Entrada quanto no Ciclo de Consolidação.

No Brasil, espera-se a aposentadoria aos 30 anos de serviço, contudo, a carreira docente também prevê aposentadoria a partir dos 25 anos de serviço desde que atuando na Educação Básica (BRASIL, 2008). A proximidade com a aposentadoria e as perspectivas que este período pode gerar sobre o professor, seriam fatores a influenciar na postura dos professores quanto a suas práticas de ensino (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FOLLE et al., 2008; FARIAS, 2010; BOTH, 2011). Both (2011), respaldando os dados obtidos em sua pesquisa também em outros autores (SIKES, 1985; COSTA, 1994), aponta que, independente de fatores externos, o desgaste oriundo da sobrecarga de trabalho ao longo da carreira é percebido com maior incidência em professores mais experientes, quando comparados a professores com menos tempo de docência.

Por outro lado, considerar que professores que possuem por volta de 30 anos de magistério encontram-se no Ciclo de Estabilização, pode levar o estudo, entre outros aspectos, a ponderar que o período em que estes professores se graduaram, carrega consigo um momento de transição e início de redemocratização recente do Brasil (BRASIL, 1997; OLIVEIRA, 2003; ORSO, 2008; SAMPAIO, 2013). Este período é percebido por diversos autores como aquele em que pesquisadores e professores em Educação Física começavam a aceitar novos modelos de ensino, contudo, a herança predominante de uma Educação Física mais competitivista e

agora com a aceitação da psicomotricidade, ainda se caracterizava por um ensino mais centrado no professor (GHUIRALDELLI, 1991; ORSO, 2008; SAMPAIO, 2013).

SAMPAIO (2013, p. 14) ao dissertar sobre as contradições entre discurso e prática nas escolas brasileiras e mesmo no meio acadêmico acerca da perspectiva Histórico-Cultural afirma que “As concepções pedagógicas da EF edificadas nas décadas de 1980 e 1990 ainda hoje exercem influências nas pesquisas e nas discussões dos professores nas universidades, nos congressos e nas escolas”. Abordando a influência da história pregressa sobre a carreira docente, encontra-se Lourencetti e Mizukami (2002) que apontam a formação dos professores ser iniciada muito antes do seu ingresso na formação inicial, considerando que grande parte dos saberes dos professores acerca da escola e da própria docência são provenientes ainda de sua socialização enquanto alunos. Outros estudos corroboram com a influência da vida pregressa enquanto alunos nas práticas docentes futuras (LORTIE, 1975; LAVE; WENGER, 1991; RANDALL; MAEDA, 2010; PHILPOT; SMITH, 2011; FOLLE et al., 2008). Desta forma, pode residir também neste fato uma explicação para a ausência de professores com ≥ 50 anos em perceber suas práticas como sempre orientadas ao ensino construtivista junto aos alunos.

Ao analisar o grau de orientação construtivista em relação ao Sexo (Tabela 4), observou-se que há uma tendência de associação ($p=0,07$). Porém, nota-se que a constante “1”, característica atribuída ao sexo feminino na análise, está enquadrada no intervalo de confiança entre os valores encontrados tanto na categoria “Às Vezes”, quanto na categoria “Sempre”, mostrando que não é possível, por meio dos dados da pesquisa, inferir com certeza estatística que o fator Sexo influencie em suas práticas de ensino construtivistas. Entretanto, é possível fazer ilações de que as mulheres apresentam relativamente maiores chances ($OR=0,05$) de possuírem uma orientação “Sempre” construtivista, quando comparadas aos homens.

Em nível de Ilustração, uma vez que no modelo ajustado a variável independente “Sexo” está presente, a Tabela 6 evidencia as frequências absolutas e relativas das respostas atribuídas aos professores em relação a esta variável:

Tabela 6 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista por Sexo

		Categoria	Frequência	Nível de Orientação Construtivista			Valores Totais
				Nunca	As Vezes	Sempre	
Sexo	Feminino	Absoluta	13	38	15	66	
		Relativa	19,7%	57,6%	22,7%	100%	
	Masculino	Absoluta	7	48	8	63	
		Relativa	11,1%	76,2%	12,7%	100%	
	Total	Absoluta	20	86	23	129	
		Relativa	15,5%	66,7%	17,8%	100%	

Fonte: O autor (2020).

Observa-se que 22,7% das mulheres investigadas afirmaram “sempre” possuir práticas de ensino construtivistas junto aos alunos, ao passo que apenas 12,7% dos homens “Sempre” lecionam com práticas orientadas ao ensino construtivista. Estudos de Papamichou e Derri (2018), visando investigar a influência do gênero e nível de especialização docente de Professores de Educação Física sobre as práticas de ensino orientadas ao construtivismo por meio da aplicação da CTPI-EPE em escolas de diferentes regiões da Grécia, constataram que a análise foi significativa para gênero em todas as dimensões (EA, RP e CS), sendo que as mulheres tendem a possuir práticas mais voltadas para o ensino construtivista quando comparadas aos seus colegas homens, corroborado com os resultados encontrados na presente pesquisa. Apesar das autoras terem realizado as comparações somente isolando cada uma das dimensões presentes na CTPI-EPE (não comparando a escala com a OCG), foi constatada esta mesma tendência em todas as dimensões (PAPAMICHOU; DERRI, 2018).

Alguns estudos não identificaram influência do gênero em relação às crenças dos professores (FORNIDOU, KUDLACEK, EVAGELLINOU, 2011; MEEGAN, MACPHIL, 2006; PETKOVA et al., 2012; RIZZO, 1995; RIZZO, WRIGHT, 1988; RIZZO, VISPOEL, 1991), no entanto, diferentes estudos apontaram que mulheres tendem a ser mais positivas em suas crenças em relação à aprendizagem quando comparadas a professores homens (ALOIA et al., 1980; WANG; QI; WANG, 2015; PAPAMICHOU; DERRI, 2018). Ferry (2018, p.26) encontrou dados mais positivos de boas práticas identificados pelas mulheres em comparação aos homens e atribuiu esta percepção “talvez pelo fato de que as mulheres são atraídas por uma gama mais ampla de atividades em comparação aos homens”.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (2009) em um levantamento junto a vários países, denominado TALIS (Teaching and Learning International Survey), verificou que professoras mulheres endossam as crenças de transmissão diretiva de conteúdos com menos frequência do que professores do sexo masculino. As professoras também relatam maior utilização de práticas de ensino orientadas ao construtivismo se envolvendo mais com os alunos durante a atividade. A OCDE interpreta estes dados como indicativos de mais profissionalismo e motivação por parte das professoras. Também nos estudos da OCDE a diferença entre homens e mulheres para o ensino orientado ao construtivismo é discreta, porém significativa e consistente entre os países e sugere que intervenções destinadas a promover a modernidade no ensino quanto as crenças orientadas ao construtivismo, podem visar explicitamente o professor.

Estes dados podem explicar uma maior motivação por parte das professoras mulheres em construir o ensino junto aos alunos, instigando-os a serem protagonistas de sua

aprendizagem diante do conteúdo pretendido pela professora. Both (2011, p. 39) justifica ainda uma maior satisfação docente por parte de mulheres trazendo elementos biológicos e sociais ao levar ao entendimento de que “...para as professoras ocorre uma tensão relacionada ao fato da maternidade e da atenção com os filhos”, ao mesmo tempo, o autor pondera que os fatores positivos ao fato de ser mãe ou pai, independente do gênero, podem fazer “surgir um sentimento de dedicação pessoal e maior compreensão dos alunos”, além disso, a questão do matrimônio pode proporcionar estabilidade e confiança para muitos professores (BOTH, 2011).

Tsangaridou e O’Sullivan (1997) ao investigarem a influência nos processos de ensino aprendizagem junto à professores de EF por meio de entrevistas, encontraram relatos de que professores homens sentiam certa dificuldade para desenvolver suas atividades com mais envolvimento e proximidade com os alunos, onde eles atribuíam que, *a priori*, crianças do ensino primário estariam desde bem pequenos acostumados a serem ensinados por professoras mulheres, sendo que muitas vezes a própria sociedade ensinaria, desde cedo que os homens em geral, são pessoas más com quem se deve ter cuidado e este fato foi relatado como uma influência negativa para a liberdade na docência masculina.

Milani (2015) ao investigar a percepção de pais, professores e alunos de EF do ensino médio acerca de estereótipos feminino e masculino, identificou que as respostas tendem a relacionar a mulher como alguém frágil e delicada enquanto o homem é visto como uma figura bruta e grosseira. Apesar de aparentemente soar como estereótipos superados na sociedade atual, tanto os dados levantados por Milani (2015) quanto por Tsangaridou e O’Sullivan (1997) chamam a atenção para as concepções de gênero dentro das escolas que ainda parecem carregadas de estereótipos de outros séculos. As questões de gênero na EF, permanecem em algumas escolas, apesar de avanços na pesquisa e nos currículos de EF voltados para o envolvimento de mulheres em Educação Física (MURPHY; DIONIGI; LITCHFIEL, 2014).

Papamichou e Derri (2018), ao aplicarem o CTPI-EPE não encontraram relação significativa entre o gênero e o nível de especialização, contudo na região da Grande Florianópolis, 75,7% das mulheres possuem ao menos especialização *lato sensu*, enquanto o percentual de homens que possuem formação maior que a graduação totaliza 69,8%. Interessante constar que países como a Grécia, além de Austrália entre outros, diferentemente do Brasil, aceitam que as aulas relacionadas à EF possam ser ministradas por professores generalistas (TSANGARIDOU, 2009; PAPAMICHOU; DERRI 2018), contudo, Derri (2007) havia percebido que professores graduados em EF influenciavam mais positivamente e geravam melhor assimilação de conteúdo por parte dos alunos, tanto em níveis motores quanto em aspectos relacionados ao lazer e saúde do que quando este papel era realizado por generalistas.

Aktop e Karahan (2012, p.4), apontaram que o novo currículo turco de EF para o ensino fundamental (2006) e ensino médio (2010) “prevê práticas mais centradas no aluno, enquanto os currículos anteriores, mais tradicionais, centravam o ensino no professor” e verificaram que professoras mulheres apresentam percentuais de práticas orientadas ao construtivismo discretamente superiores quando comparadas a seus pares do sexo masculino, corroborando com dados de Papamichou e Derri (2017), OCDE (2009) e com o presente estudo.

Relativo à experiência esportiva pregressa dos professores com relação ao tipo de esporte praticado, os resultados indicaram tendência de associação $p=0,10$, como sendo fator capaz de influenciar no grau de orientação construtivista nas práticas de ensino.

As frequências absolutas e relativas encontradas na relação entre o Nível de OCG e a “Experiência Esportiva Pgressa enquanto Atleta” estão evidenciadas na Tabela 7:

Tabela 7 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista por Experiência Esportiva como Atleta

		Categoria	Frequência	Nível de Orientação Construtivista			Valores Totais
				Nunca	As Vezes	Sempre	
Experiência como Atleta	Não	Absoluta	6	37	12	55	
		Relativa	10,9%	67,3%	21,8%	100%	
	Esportes Individuais	Absoluta	3	14	4	21	
		Relativa	14,3%	66,7%	19%	100%	
	Esportes Coletivos	Absoluta	8	31	3	42	
		Relativa	19,0%	73,8%	7,1%	100%	
	Ambos	Absoluta	3	4	4	11	
		Relativa	27,3%	36,4%	36,4%	100%	
	Total	Absoluta	20	86	23	129	
		Relativa	15,5%	66,7%	17,8%	100%	

Fonte: O autor (2020).

A tendência de associação correu com certeza estatística somente nas categorias “esportes coletivos” em “Às Vezes” (OR=-0,59) e “Sempre” (OR=-1,62), bem como na categoria Ambos para “Às Vezes” (OR=-1,96). Os professores com experiência anterior na prática de esportes coletivos e individuais (ambos) ou com experiência apenas em esportes coletivos, respectivamente, apresentam menores chances de adotar princípios construtivistas de ensino em sua prática pedagógica, quando comparados aos professores não experientes.

A presente pesquisa indicou também como tendência associativa que professores com experiência esportiva pregressa na qualidade de atletas parecem ser menos construtivistas que aqueles que não vivenciaram esportes enquanto atletas, com Razão de Chance (OR=-0,79) para Esportes Individuais e; (OR=-0,28) para quando o professor possui experiência como atleta em ambos os tipos de esporte. É relevante salientar que para a variável “Experiência como Atleta”,

verifica-se um $p=1,0$, o que demonstra uma relação fraca e capaz de explicar, como tendência, apenas os dados da Tabela 4 que contêm os intervalos de confiança seguidos de “+” (HOSMER; LEMESHOW, 1989; BARBETTA, 2012; COSTA; MACEDO et al, 2017).

Para a categoria de referência “Não Possui Experiência Esportiva como Atleta” temos as respostas “Nunca” (10,9%) representando a menor incidência dentre as categorias, ao passo que ter experiência esportiva como atleta em modalidades coletivas, ou ainda em modalidades individuais e coletivas concomitantemente, figuram entre as maiores incidência de professores quanto práticas “Nunca” orientadas ao construtivismo, 27,3% e 19% respectivamente.

Nas habilidades relacionadas ao esporte, as formas de movimento refletem as maneiras eficientes de manipular objetos ou equipamentos; o objetivo do movimento, neste aspecto, é pontuar ou defender-se contra uma pontuação (CHEN et al., 2000). Observando-se os resultados, percebe-se que professores que não possuem experiência progressiva em atividades esportivas como atleta apresentaram um percentual muito baixo de respostas “nunca”, quando comparados a qualquer das categorias de atletas, individual, coletivos ou ambos. Os estudos de Chen et al (2000, p. 42) sugerem que professores que tendem a ensinar jogos e habilidades relacionadas ao esporte enquanto se utilizam de práticas de ensino orientadas para o construtivismo são mais capazes, quando comparados a professores menos construtivistas, de despertar nos alunos capacidade de “projetar e modificar suas próprias regras e estratégias de jogo, para ampliação do uso de uma habilidade em diferentes situações, e para elaborar e autorregular a qualidade do movimento de uma habilidade ou jogo”.

As experiências prévias esportivas e de atividade física influenciam a construção de crenças dos futuros professores antes mesmo do ingresso na formação inicial em EF e podem influenciar nas preferências na aplicação de modelos de ensino (MITCHELL; DOOLITTLE, 2005; SYRMPAS; DIGELIDIS ANTHONY; VICARD, 2017). Dentre fatores que podem influenciar na escolha do curso de EF, o esporte é um dos principais agentes de inserção e motivação da área. Pessoas que escolhem a graduação em EF possuem, muitas vezes, um repertório diversificado em atividades físico-esportivas-recreativas e experiências bem sucedidas no ramo (FOLLE et al., 2008; BOTTI; MEZZARROBA, 2007). A inserção no mercado da EF muitas vezes resulta em um conflito entre os ideais e os objetivos concretos que compõem a realidade do professor (GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002; MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002; FOLLE et al 2008).

Acadêmicos de EF, durante suas primeiras experiências enquanto docentes, acabam por imitar ou reproduzir práticas motoras realizadas na infância ou juventude, devido à familiaridade com os elementos de aulas ou treinos enquanto alunos ou atletas, dando maior

ênfase a aspectos técnicos e motores; (SYRMPAS et al., 2017; BACKES, 2018) atividades de aprendizagem analíticas (MOY; RENSHAW; DAVIDS, 2014) e gestão controlada dos recursos de ensino (NI CHRÓINÍN; O’SULLIVAN, 2016).

Syrmipas et al (2017) realizaram uma análise fenomenológica com 10 professores de Educação Física da Grécia e constataram que os professores possuem mais práticas de reprodução (práticas diretivas a partir de experiências pregressas) do que de produção (práticas construtivistas) junto aos seus alunos, ou seja, eles acabam repetindo práticas e experiências tanto escolares como esportivas, que tiveram na infância e juventude mesmo que as leis e orientações escolares do país helênico tenham, cada vez mais, indicado o desenvolvimento de atividades que envolvam a participação dos alunos (HMERÁ, 2006). Além disso, foram identificados vários fatores que influenciam suas preferências de ensino de reprodução ou de produção, incluindo-se fatores relacionados ao gerenciamento de turmas, gerenciamento de tempo, tempo de aula, disciplina e responsabilidade dos alunos perante as atividades

Mitchell e Doolittle (2005) ao investigarem universitários que não possuíam experiência esportiva prévia enquanto atletas na modalidade futebol e universitários com experiência de ao menos uma temporada completa em algum campeonato, evidenciaram que acadêmicos não experientes em esportes ao observarem aulas de EF gravadas, interessavam-se mais com os comentários dos estudantes acerca do conteúdo das aulas do que os acadêmicos experientes, que focavam mais no conteúdo do que nos estudantes.

Os estudos de Mitchell e Doolittle (2005) corroboram com a tendência estatística observada na presente pesquisa (Tabela 4) de que professores menos experientes em esportes enquanto atletas, tendem a possuir práticas de ensino mais orientadas ao construtivismo, ou seja, mais centradas no aprendiz, quando comparados a professores experientes enquanto atletas, uma vez que os primeiros parecem dar mais atenção às reflexões dos alunos acerca do contexto do conteúdo, do que os últimos, que estariam mais atentos aos conteúdos ensinados. Belka (1998) identificou que professores, na medida em que se tornavam mais especializados em determinado conteúdo tinham gradualmente menos coisas a dizer sobre os alunos. Em uma profissão onde as crianças devem ser o foco central, constatar que acadêmicos de EF não possuem foco voltado aos alunos, mas sim puramente no conteúdo, deve ser percebido como um sinal de alerta para formadores de professores (MITCHELL; DOOLITTLE, 2005).

Armeline e Hoover (1989) indicaram, já há algumas décadas, que experiências de campo, ou vivências, possuem tanto potencial de educação como “deseducação”, sendo capazes, dependendo da forma como os fenômenos da aprendizagem são construídos pelos alunos, de fazê-los mais reflexivos ou mais passivos. Locais de vivência como onde se

aprendem esportes para a competição, por exemplo, seriam locais onde as atividades ideológicas se manifestam (AMALINE; HOOVER, 1989) e a reflexão e conhecimento dos professores acerca de diferentes teorias de ensino e dos processos de ensino e aprendizagem, diante deste contexto, parece influenciar na constituição de professores tanto para o ensino voltado ao construtivismo, quanto ao contrário.

Os resultados acerca da experiência pregressa de professores enquanto atletas, apontaram a participação em esportes tradicionalmente voltados para a competição. Ao todo 24 diferentes modalidades esportivas foram apontadas: Atletismo (conjunto de modalidades); Basquetebol; Ciclismo/Mountain-Bike; Dança (conjunto de modalidades); Futsal; Futebol; Futebol Americano; Ginástica Desportiva; Handebol; Jiu-Jitsu Brasileiro; Judô; Karatê, Kikiboxing; Natação; Punhobol; Queda de Braço; Rugby; Taekwondo; Tênis; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Triatlo; Voleibol e; Xadrez. Todos os esportes indicados, quando se considera praticados por atletas, são esportes voltados para a competição, sendo possível, portanto, interpretar que são fatores extrínsecos capazes de influenciar na carreira docente (CHEN et al, 2000; WANG, 2013; RANDALL; MAEDA, 2010; MILLER; SHIFFLET).

Os professores formadores de Professores de EF devem orientar, tanto na formação acadêmica como na formação continuada, os docentes para que incentivem seus alunos a refletir durante o processo de aprendizagem para além de simplesmente absorverem o conteúdo, fazendo com que as múltiplas dimensões de ensino reflexivo sejam estimuladas nestes alunos (TSANGARIDOU; O`SULLIVAN, 1997). Uma estratégia para promover a inclusão e envolver os alunos, desafiando estereótipos, estaria em tirar o foco da competição e do desempenho, promovendo atividades mais motivadoras enfatizando o prazer, a cooperação e a participação no esporte (MURPHY et al 2015), ou seja, as formações deveriam estimular professores a despertar em seus alunos atitudes de protagonismo durante o processo de aprendizagem dos conteúdos pretendidos, visando a participação e envolvimento de todos, devendo ainda, o prazer pelas aulas de EF ser um dos objetivos docentes (DELUNARDO; RIBEIRO, 2017).

Na análise da associação entre Nível de OCG e o Vínculo Empregatício que o professor possui junto a sua rede de ensino, observa-se tendência ($p=0,06$) a interferir no Nível de OCG do professor ao lecionar para seus alunos.

Apesar de o p-valor para Vínculo Empregatício (Tabela 4) evidenciar tendência estatística para explicar o modelo ($p=0,06$), tanto o intervalo de confiança encontrado em “às vezes”, quanto o encontrado em “sempre” englobam a constante “1” e, portanto, não conseguem explicar este modelo com total certeza estatística. A Tabela 8 aponta as frequências absolutas e relativas acerca do vínculo empregatício como estatutário ou temporário:

Tabela 8 - Tabulação Cruzada - Nível de Orientação Construtivista por Vínculo Empregatício

	Categoria	Frequência	Nível de Orientação Construtivista			Valores Totais
			Nunca	As Vezes	Sempre	
Vínculo Empregatício	Estatutário	Absoluta	15	42	14	71
		Relativa	21,1%	59,2%	19,7%	100%
	Temporário	Absoluta	5	44	9	58
		Relativa	8,6%	75,9%	15,5%	100%
	Total	Absoluta	20	86	23	129
		Relativa	15,5%	66,7%	17,8%	100%

Fonte: O autor (2020).

Atendo-se aos percentuais observados na Tabela 8, nota-se, isolando-se as respostas “Nunca”, que professores temporários em apenas 8,6% dos casos, afirmaram nunca possuir práticas de ensino voltadas ao ensino centrado no aprendiz, ao passo que professores estatutários em 21,1% das respostas obtidas, possuem o ensino mais centrado no professor.

Mesmo havendo maior percentual de professores estatutários afirmando “nunca” possuir práticas de ensino orientadas ao construtivismo quando comparados a temporários, observa-se na Tabela 4 que a Razão de Chances (OR=0,90) para as respostas “sempre” indica discreta superioridade para estatutários quanto a incidência de práticas sempre orientadas ao construtivismo, apontando mais chances de serem “Sempre” construtivistas do que os contratados em caráter temporário. Estes dados se refletem nos percentuais das respostas “Sempre” com 19,7% para estatutários e apenas 15,5% para temporários.

Acerca do vínculo empregatício, optou-se por verificar o cruzamento entre o vínculo empregatício e a faixa-etária em números absolutos e relativos, onde temos, na Tabela 9

Tabela 9 - Tabulação Cruzada - Vínculo Empregatício por Faixa-Etária.

	Categoria	Frequência	Faixa-Etária (em anos)				Valores Totais
			≤29	30-39	40-49	≥50	
Vínculo Empregatício	Estatutário	Absoluta	3	30	29	9	71
		Relativa	4,2%	42,3%	40,8%	12,7%	100%
	Temporário	Absoluta	28	17	10	3	58
		Relativa	48,3%	29,3%	17,2%	5,2%	100%
	Total	Absoluta	31	47	39	12	129
		Relativa	24%	36,4%	30,2%	9,3%	100%

Fonte: O autor (2020).

Nas redes de ensino investigadas há, em relação aos temporários, uma diminuição do número destes profissionais, na medida em que a idade aumenta: 48,3% dos professores que possuem vínculo temporário encontram-se na faixa-etária de ≤29 anos enquanto na outra ponta se observa apenas 5,2% de temporários com ≥50 anos. Em contra partida temos apenas 4,2% dos estatutários de ≤29 anos e 12,7% de ≥50 anos. A maioria dos estatutários concentra-se nas faixas-etárias intermediárias.

A concentração de Professores de EF em caráter temporário é mais acentuada em faixas etárias menores e este fato também é observado nos estudos de Souza (2018, p.85) ao evidenciar que o município de Florianópolis, no ano de 2015, possuía em seu quadro docente 81% de seus professores com idade até 30 anos como contratados temporários, contra apenas 19% de efetivos para a mesma faixa-etária. Estes estudos também indicaram que na medida em que a idade aumentava, elevavam-se também os percentuais de professores estatutários, ao passo que minguavam as contratações de temporários, fato este também evidenciado no presente estudo.

Both (2011) em seus estudos acerca da satisfação docente de professores que atuam no serviço público municipal, estadual e federal na região sul do Brasil, constatou que “a oferta de concursos públicos, enquanto marco para o ingresso do docente no serviço público, bem como as leis que regem o trabalho docente, contidas nos estatutos dos magistérios públicos estaduais, interferem no perfil dos profissionais que atuam nas redes estaduais de ensino. Apesar de a renda dos profissionais não influir estatisticamente com as práticas de ensino orientadas ao construtivismo, evidencia-se uma diferenciação financeira entre estatutários e temporários.

Ao confrontar o Vínculo Empregatício com a Renda Docente, identificou-se que 94,8% dos professores temporários recebem entre 1 e 3 salários mínimos e apenas 5,2% deles recebe entre 4 e 5 salários. Já os estatutários apresentam percentuais de 39,4% para renda entre 1 e 3 salários; 46,5% para renda entre 4 e 5 salários e; 14,1% para renda entre 6 e 8 salários, evidenciando que há diferença na remuneração entre os professores e que os municípios investigados tendem a valorizar financeiramente mais os professores estatutários aos temporários. Estes dados encontram referência no estudo de Souza (2018) ao afirmar que no ano de 2015 as redes municipais de ensino brasileiras com 1.806.695 professores, apresentaram o maior contingente docente e acumularam índices maiores de professores temporários e salários menores que os recebidos pelos das redes estaduais e federais de ensino. Tanto professores efetivos quanto temporários são afetados pelas condições salariais, com maior ênfase nos temporários por receberem valores inferiores (SOUZA, 2018).

Para Both (2011, p. 43) “a motivação com o trabalho pedagógico nas escolas e com a compensação financeira ofertada pela instituição mantenedora pode proporcionar a satisfação com o trabalho”. A estabilidade do emprego é vista por Souza (2018) como uma característica relacionada à pertença e satisfação profissional, afirmando que:

“O professor temporário é condenado ao desemprego em dezembro, esse processo de desligamento coletivo independe das atividades realizadas por ele, do quanto ele ensinou. (...) mesmo que ele se esforce por desenvolver uma relação de ensino e aprendizagem adequada, seu posto ser-lhe-á retirado.” (SOUZA, 2018. p.31)

A presença de planos de carreira para professores estatutários e estabilidade do emprego são previstos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como pelas redes públicas de ensino que geralmente possuem estatutos e legislações próprias (SÃO JOSÉ, 1991; FLORIANÓPOLIS, 2003; SANTO AMARO DA IMPERATRIZ, 2009; PALHOÇA, 2010; BIGUAÇU 2012). Professores temporários, no entanto, não possuem estabilidade no emprego e “em contraposição ao sentimento de satisfação e pertencimento do professor efetivo” (SOUZA, 2018 p.32), ele acaba passando pelas incertezas quanto ao retorno ao mesmo local de trabalho e outras angústias. O status de professor estatutário coloca o servidor em certa posição de conforto quando comparado ao professor temporário (SOUZA, 2018).

A satisfação docente está relacionada a práticas de ensino mais positivas e na medida em que os professores estão mais felizes, acabam gerando uma pré-disposição a envolver os alunos na construção da aprendizagem (FERRY, 2018), tendendo portanto a ser menos diretivo e permitindo ao aluno se integrar ao processo de ensino e aprendizagem. Aspectos relacionados ao tempo de atuação como professor frente a experiências positivas no contexto docente contribuem para a satisfação docente (RIZZO, 1995; WANG et al., 2015. BLOCK; RIZZO, 1995). A partir destas reflexões, poder-se-ia iniciar uma reflexão para a compreensão dos motivos que levam professores estatutários a apresentarem práticas de ensino mais voltadas à OCG quando comparados aos professores temporários.

Outro fator que apresentou significância na Análise de Regressão Logística Multinomial Ajustada com $p=0,02$, foi a presença, no currículo do professor, de uma outra formação para além da Educação Física. A significância associativa encontrada apontou Razão de Chances (OR=2,99) para a categoria “Possui Outra Formação”, indicando que professores que possuem outra formação acadêmica além da Educação Física, possuem 3 vezes mais chances de apresentarem práticas de ensino “Sempre” orientadas ao construtivismo. As frequências absolutas e relativas que relacionam a presença de outra formação acadêmica no currículo do professor com os Níveis de OCG estão evidenciadas na Tabela 10:

Tabela 10 - Tabulação Cruzada – Nível de OCG com Possui Outra Formação.

		Categoria	Frequência	Nível de Orientação Construtivista			Valores Totais
				Nunca	As Vezes	Sempre	
Outra Formação	Somente EF	Absoluta	19	76	15	110	
		Relativa	17,3%	69,1%	13,6%	100%	
	Outra Formação	Absoluta	1	10	8	19	
		Relativa	5,3%	52,6%	42,1%	100%	
	Total	Absoluta	20	86	23	129	
		Relativa	15,5%	66,7%	17,8%	100%	

Fonte: O autor (2020).

Como a Constante “1” “Somente Educação Física” se encontrou dentro do Intervalo de Confiança (IC) tanto para “Às Vezes” quanto para “Sempre”, o modelo não é capaz de comprovar com certeza estatística que a presença de uma outra formação no currículo acadêmico do professor influenciou nos resultados relacionados à prática de ensino dos professores investigados. Porém, os dados evidenciam que 17,3% dos professores investigados e que possuem apenas a formação específica em Educação Física, responderam “Nunca” ter práticas voltadas ao ensino construtivista, enquanto; 15% afirmaram “Sempre” trabalharem por meio de práticas de ensino orientadas ao construtivismo.

Por outro lado temos que para professores de Educação Física que possuem uma outra formação além da Educação Física, apenas 5,3% afirmaram “Nunca” apresentar práticas de ensino orientadas ao construtivismo, ao passo que; 42,1% “Sempre” apresentam práticas de ensino tendo o aprendiz como peça central para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo esta a maior incidência de práticas de ensino sempre orientadas ao ensino construtivista apresentada por uma categoria entre todas as cinco variáveis independentes que permaneceram no modelo de Regressão Logística Ajustado para o Nível de Orientação Construtivista

Dentre as segundas formações, houve a presença de ciências exatas (4 professores); Saúde (8 professores); Humanas (1 professor); Educação (5 professores) e ciências agropecuárias (1 professor). Notadamente, há um número bastante expressivo de professores que possuem formação em outra área que afirmam que suas práticas são sempre voltadas ao ensino construtivista e, apesar da complexidade para se compreender o currículo de cada uma das formação apresentada, pode haver em seus currículos acadêmicos, disciplinas que corroborem com práticas de ensino voltadas para o aprendiz ou para a resolução de problemas.

Não foram encontrados, nas bases de dados pesquisadas, estudos que investigam especificamente associações entre as práticas de ensino de professores de Educação Física quanto à epistemologia construtivista correlacionando-as à uma segunda formação, somente os estudos de Adamakis e Zounhia (2016) apontaram que Professores de Educação Física, Artes e de áreas humanas, em muitos momentos, têm muita flexibilidade dentro de padrões nacionais e estaduais de ensino, tanto na seleção da atividade proposta quanto no sequenciamento, ou forma de condução, o que poderia ainda apresentar um contraposição quando comparado com os percentuais de professores que também possuem formação em outra área para além da Educação Física, onde a exclusividade da Educação Física como área de formação parece reproduzir majoritariamente práticas mais conservadoras e diretivas.

Outro fator que pode estar relacionado à significância associativa encontrada entre possuir outra formação além de Educação Física e os Níveis de OCG, é o currículo atual da

própria graduação em Educação Física oferecido pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras. “A formação de professores de Educação Física sedimentou-se com a exigência dos primeiros currículos de formação oficial em 1939, sendo reestruturados, posteriormente, em 1945, 1969, 1987 e 2004” (FUZII, 2010, p.22).

Mesmo que a Educação Física tenha adequado seus currículos de formação de professores até os anos de 2004 e 2005 conforme previsto por meio das resoluções nacionais CNE/CP1 de 2002, CNE/CP2 de 2002 e CNE/CP7 de 2004 e venha sendo debatido cada vez mais sobre métodos e formas de ensinar ou transmitir a aprendizagem, alterando disciplinas e propondo novas estruturas de disciplinas (CONSEPE, 2011), os cursos de formação superior na área, ainda podem, em suas práticas, estar sendo diretivos e formando professores com práticas não condizentes com seus novos currículos de Educação Física (FUZII, 2010).

Mizukami (2002, p. 49), sobre a aprendizagem da docência traz que “aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros”, o que reforça a ideia que o papel de professores formadores de professores e as instituições de ensino superior em EF precisam se atualizar as novas demandas e contextos para formações, percebendo que, historicamente, a EF se atualiza em termos de legislação, mas, de alguma maneira as práticas profissionais recebem também a influência de currículos já superados. Por isso a importância também da formação continuada para todos os professores, independente da época de formação e do vínculo empregatício que mantém com sua rede de ensino, para que possam estar em constante atualização e adequação à realidade da época. Para complementar, as autoras Chen et al (2000) sugerem que “na EF, uma teoria da aprendizagem construtivista também pode fornecer uma base teórica para redefinir os papéis dos professores e estabelecer novas práticas de ensino”.

Seria necessário aos professores de EF que fossem formados por programas de treinamento apropriados para remodelar sua trajetória docente por meio de novas abordagens de ensino (PAPAMICHOU; DERRI, 2018), concentrando-se na necessidade dos estudantes e considerando a construção do conhecimento a partir das interações do aluno com o meio que o cerca, sua história pregressa e suas motivações de maneira a desenvolver aprendizagem (CHEN et al., 2000; SCHUNK, 2008).

Posteriormente à Análise de Regressão Logística Linear Bruta e Ajustada para Nível de OCG, cada variável independente foi cruzada isoladamente com cada uma das três dimensões: Envolvimento Ativo (EA), Relevância Pessoal (RP) e Cooperação Social CS), visando verificar se houve significância ou tendência estatística.

4.2.2. Dimensão Envolvimento Ativo (EA)

Iniciou-se a verificação da percepção dos professores quanto aos aspectos relacionados ao Nível de EA de seus alunos, ou seja, o quanto as práticas de ensino dos professores são capazes ou não de gerar situações de ensino que permitam aos alunos desenvolverem responsabilidade perante sua própria aprendizagem (CHEN et al., 2000).

A Tabela 11 apresenta a associação da Dimensão EA em relação às variáveis sociodemográficas (Faixa-Etária e Sexo), profissionais (Vínculo Empregatício, Participação em Competições como Professor) e acadêmicas (Formação Acadêmica, Possui Outra Formação e, participação em cursos sobre ensino dos esportes). Quando realizada a Análise de Regressão Logística Multinomial (ARLM) para EA, o modelo Bruto apresenta sete variáveis independentes, contudo, nenhuma delas foi significativa estatisticamente para explicar o modelo. Houve, no entanto, tendência estatística para “Faixa-Etária”, que apresentou $p=0.10$ e “Sexo”, com $p=0.06$. Estas duas variáveis foram mantidas para o modelo Ajustado, onde manteve-se também “Vínculo Empregatício” com $p=0.14$ (HOSMER; LEMESHOW, 1989).

Após a rodagem do modelo de ARLM Ajustado, novamente houve tendência estatística nas variáveis independentes “Faixa-Etária” e “Sexo” dos participantes, não havendo significância ou tendência ao considerar a variável “Vínculo Empregatício”

Tabela 11 - Análise de Regressão Logística Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Envolvimento Ativo OR (IC 95%).

Variáveis	Análise Bruta			Análise Ajustada		
	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor
Faixa-Etária						
≤29 anos	1	1		1	1	
30-39 anos	-0.61 (-1.90; 0.68)	-1.01 (-2.48; 0.46)	0.10	0.05 (-1.49; 1.59)	-0.66 (-2.38; 1.06)	0.07°
40-49 anos	0.25 (-1.27; 1.76)	0.29 (-1.34; 1.92)		1.06 (-0.73; 2.85)	0.70 (-1.23; 2.62)	
≥50 anos	-0.41 (-2.10; 1.29)	-12.14 (-337.84; 313.57)		0.55 (-1.45; 2.54)	-11.77(-353.89; 330.35)	
Sexo						
Feminino	1	1	0.06	1	1	0.08°
Masculino	1.05 (0.05; 2.05)	0.36 (-0.80; 1.51)		1.00 (-0.03; 2.04)	1.24 (-0.58; 3.06)	
Vínculo Empregatício						
Estatutário	1	1	0.14	1	1	0.12
Temporário	1.01 (-0.03; 2.05)	0.71 (-0.47; 1.90)		1.21 (-0.08; 2.50)	0.60 (-0.88; 2.07)	
Competições como Professor						
Não	1	1	0.44	-	-	-
Sim	-0.42 (-1.37; 0.53)	-0.73 (-1.85; 0.39)				
Formação Acadêmica						
Graduação	1	1	0.35	-	-	-
Lato Sensu	0.42 (-0.67; 1.51)	0.80 (-0.54; 2.13)				
Stricto Sensu	-0.81 (-2.24; 0.62)	0.15 (-1.50; 1.81)				
Outra Formação						
Não	1	1	0.30	-	-	-

Sim	0.40 (-1.20; 2.00)	1.11 (-0.57; 2.80)			
Part. Cursos sobre Ensino de Esportes			0.25	-	-
Não	1	1			
Sim	-0.35 (-1.39; 0.68)	-1.11 (-2.49; 0.27)			

Legenda para Análise Ajustada: *significância $p < 0,05$; ° tendência $0,5 < p < 1,0$; +constante “1” fora do intervalo de confiança.

Fonte: O autor (2020).

As frequências absolutas e relativas encontradas no cruzamento entre as variáveis independentes “Faixa-Etária”, “Sexo” e “Vínculo Empregatício” com as respostas da CTPI-EPE para EA constam nas Tabelas 12, 13 e 14 respectivamente

Tabela 12 - Tabulação Cruzada – Dimensão Envolvimento Ativo por Faixa-Etária.

	Categoria	Frequência	Dimensão: Envolvimento Ativo			Valores Totais
			Nunca	As Vezes	Sempre	
Faixa-Etária (em anos)	≤29	Absoluta	4	18	9	31
		Relativa	12,9%	58,1%	29%	100%
	30-39	Absoluta	11	27	9	47
		Relativa	23,4%	57,4%	19,1%	100%
	40-49	Absoluta	4	23	12	39
		Relativa	10,3%	59%	30,8%	100%
	≥50	Absoluta	3	9	0	12
		Relativa	25%	75%	0%	100%
	Total	Absoluta	22	77	30	129
		Relativa	17,1%	59,7%	23,3%	100%

Fonte: O autor (2020).

Tabela 13 - Tabulação Cruzada – Dimensão Envolvimento Ativo por Sexo

	Categoria	Frequência	Dimensão: Envolvimento Ativo			Valores Totais
			Nunca	As Vezes	Sempre	
Sexo	Feminino	Absoluta	15	33	18	66
		Relativa	22,7%	50%	27,3%	100%
	Masculino	Absoluta	7	44	12	63
		Relativa	11,1%	69,8%	19%	100%
	Total	Absoluta	22	77	30	129
		Relativa	17,1%	59,7%	23,3%	100%

Fonte: O autor (2020).

Tabela 14 - Tabulação Cruzada – Dimensão Envolvimento Ativo por Vínculo Empregatício

	Categoria	Frequência	Dimensão: Envolvimento Ativo			Valores Totais
			Nunca	As Vezes	Sempre	
Vínculo Empregatício	Estatutário	Absoluta	16	38	17	71
		Relativa	22,5%	53,5%	23,9%	100%
	Temporário	Absoluta	6	39	13	58
		Relativa	10,3%	67,2%	22,4%	100%
	Total	Absoluta	22	77	30	129
		Relativa	17,1%	59,7%	23,3%	100%

Fonte: O autor (2020).

Quando se considera a variável “Faixa-Etária”, percebemos no modelo Bruto, com $p=0.10$, que, apesar de fraca, há tendência estatística na relação entre as categorias “ ≤ 29 anos” e “30 a 39 anos”, tanto nas respostas “às vezes” como nas respostas “sempre”, porém não é possível explicar com certeza estatística a relação da categoria controle com as categorias “40 a 49 anos” e ≥ 50 anos. Ainda assim, no modelo Ajustado, apesar de haver $p=0.07$ e, portanto, tendência mais forte em relação ao modelo Bruto, em nenhuma das comparações entre as categorias temos a constante “1” fora dos Intervalos de Confiança observados (Tabela 11), impossibilitando inferir os resultados com certeza estatística para esta variável em relação ao ensino voltado ao EA dos alunos.

Mesmo não apresentando tendência com certeza estatística, nota-se, para as respostas à CTPI-EPE para EA que professores com Faixa-Etária entre 40 e 49 anos apresentaram a menor incidência de respostas para orientações não voltadas ao EA (10,3%), ao mesmo tempo em que apresenta a maior incidência de respostas “sempre” para práticas de ensino voltadas ao EA (30,8%). Esta seria, portanto, a faixa-etária onde, com maior incidência, professores planejam suas atividades visando despertar no aluno a responsabilidade perante sua própria aprendizagem.

Professores com 50 anos ou mais, por sua vez, apresentaram a maior incidência de práticas nunca voltadas ao ensino construtivo. Assim como os percentuais encontrados quando comparados os Níveis de OCG em suas Práticas de Ensino, nenhum dos professores desta faixa-etária possui práticas de ensino sempre orientadas ao EA de seus alunos.

Os dados observados para a Faixa-Etária dos professores evidenciou que tanto professores com de 29 anos de idade ou menos quanto professores entre 40 e 49 anos de idade, tendem a adotar posturas mais positivas frente ao EA dos estudantes, quando comparados aos professores com idade entre 30 a 39 anos e professores com 50 anos ou mais.

Percebe-se em relação ao Sexo (Tabela 11), que há uma tendência de associação ($p=0,08$) com o Nível de EA. Porém, nota-se que a constante “1”, característica atribuída ao sexo feminino na análise, se enquadrada dentro do Intervalo de Confiança entre os valores encontrados tanto na categoria “Às Vezes” (-0,03; 2,04), quanto na categoria “Sempre” (-0,58; 3,06), evidenciando que não é possível concluir com certeza estatística que o fator sexo dos participantes influencie em suas práticas de ensino construtivistas. Entretanto, é possível fazer algumas ilações ao identificarmos que mulheres apresentam relativamente maiores chances de possuírem “Sempre” (27,3%) práticas voltadas ao EA do que os homens (19%), corroborando com os dados obtidos por Papamichou e Derri (2018) que apontam maior incidência feminina quando se investiga práticas orientadas ao EA.

Quanto ao envolver os alunos ativamente para a aprendizagem dos conteúdos, alguns estudos apontam que os professores de Educação Física desempenham papel relevante ao motivar os seus alunos durante e além das aulas (KHALKHALI; GOLESTANEH, 2011; SHEN, 2012; DELUNARDO; RIBEIRO, 2017) sendo que uma vez que o professor se utilize de estratégias que envolvam ativamente os alunos, por sua vez, estes alunos se envolverão com mais empenho nas atividades realizadas em aula (SHEN, 2012).

Reforçando-se a ideia de EA, mais alinhado à epistemologia genética (PIAGET, 1983b), a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio, tanto físico como social, através de sucessivas assimilações, acomodações e equilibrações (COOL et all, 200). Neste contexto, caberia ao professor buscar estratégias para constantemente envolver os alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos pretendidos, sobretudo os que apresentam práticas de ensino menos orientadas ao EA, no caso específico identificado pela presente pesquisa, percebeu-se com este perfil mais diretivo, professores do sexo masculino além de professores com 50 anos de idade ou mais.

4.2.3. Dimensão da Cooperação Social (CS)

A percepção dos professores quanto ao Nível de CS que suas práticas permitem aos alunos despertarem enquanto participam das aulas é evidenciada na Tabela 15 e esta dimensão está relacionada à criação de oportunidades para que os alunos compartilhem ideias e resolvam problemas de aprendizagem dos conteúdos em conjunto (CHEN et al., 2000). No momento em que os alunos partilham informações são assumidas liderança e responsabilidade e, neste contexto se tornaram tomadores de decisão (AZZARITO; ENNIS, 2003).

Na Tabela 15 está apresentada a associação entre a Dimensão CS e as variáveis sociodemográficas (Faixa-Etária e Sexo), profissionais (Anos de Docência, Redes de Ensino, Vínculo Empregatício, Número de Escolas em que Atua, Etapas de Ensino em que Atua, Carga Horária, Ministrou Cursos sobre o Ensino dos Esportes), acadêmicas (Local em que cursou Ensino Fundamental e Médio, Universidade em que se Graduiu quanto ao tipo, Formação Acadêmica, Possui Outra Formação, Participação em Formação Continuada Fora da Rede de Ensino, Participação em Formação Continuada na Rede de Ensino) e, esportivas (Possui Experiência como Atleta, Experiência como Atleta quanto ao Tipo de Modalidade, Experiência em Competições Esportivas quanto ao Nível).

Tabela 15 - Análise de Regressão Logística Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Cooperação Social OR (IC 95%)

Variáveis	Análise Bruta			Análise Ajustada		
	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor
Faixa-etária						
≤29 anos	1	1		1	1	
30-39 anos	-0.64 (-1.92; 0.64)	-1.01 (-2.56; 0.54)	0.19	-0.35 (-1.71; 1.01)	-0.72 (-2.34; 0.90)+	0.15
40-49 anos	-0.86 (-2.22; 0.51)	0.00 (-1.50; -1.50)		-0.41 (-1.87; 1.06)	0.44 (-1.16; 2.05)	
≥50 anos	0.59 (-1.74; 2.92)	0.13 (-2.56; 2.83)		1.46 (-1.02; 3.93)	1.00 (-1.83; 3.82)	
Sexo						
Feminino	1	1	0.30	-	-	-
Masculino	0.13 (-0.79; 1.05)	-0.55 (-1.64; 0.55)				
Anos de Docência						
0-3 anos	1	1		-	-	-
4-6 anos	-0.76 (-2.28; 0.76)	-0.06 (-1.75; 1.62)	0.58			
7-19 anos	-0.64 (-1.79; 0.52)	-0.73 (-2.12; 0.66)				
20-35 anos	-0.06 (-1.87; 1.75)	0.63 (-1.32; 2.58)				
Rede de Ensino						
Florianópolis	1	1				
São José	0.14 (-1.07; 1.35)	0.15 (-1.23; 1.52)	0.67	-	-	-
Biguaçu	-1.10 (-2.76; 0.57)	-0.44 (-2.25; 1.36)				
Palhoça	-0.88 (-2.12; 0.37)	-0.85 (-2.37; 0.67)				
Santo Amaro	-0.69 (-3.20; 1.82)	-9.73 (-213.60; 194.13)				
Vínculo						
Empregatício			0.71	-	-	-
Estatutário	1	1				
Temporário	0.38 (-0.56; 1.32)	0.38 (-0.72; 1.47)				
Nº de Unidades atua						
1	1	1	0.27	-	-	-
2	1.15 (-0.40; 2.70)	1.0 (-0.72; 2.71)				
3 ou mais	-1.04 (-2.73; 0.64)	-0.10 (-1.82; 1.62)				
Etapas de Ensino						
E. Fundamental I	1	1	0.60	-	-	-
E. Fundamental II	0.51 (-1.17; 2.19)	0.76 (-1.03; 2.56)				
Ambos	-0.03 (-1.00; 0.94)	-0.52 (-1.69; 0.65)				
Carga Horária						
20h	1	1	0.98	-	-	-
30h	-0.65 (-3.04; 1.73)	-0.69 (-3.39; 2.01)				
40h	-0.46 (-2.67; 1.75)	-0.45 (-2.93; 2.03)				
Part. Competições como Professor			0.71	-	-	-
Não	1	1				
Sim	0.18 (-1.11; 0.74)	0.17 (-0.91; 1.24)				
Atua na rede						
Particular			0.61	-	-	-
Não	1	1				
Sim	-0.27 (-1.29; 0.76)	0.19 (-0.97; 1.36)				
Ministrou Curso sobre Esportiva			0.33	-	-	-
Não	1	1				
Sim	0.89 (-2.05; 0.26)	0.77 (-2.17; 0.63)				
Cursou Ensino Med e Fund						
Público	1	1	0.96	-	-	-
Ambos	0.51 (-1.71; 2.73)	0.42 (-2.07 2.91)				
Privado	0.05 (-0.97; 1.07)	-0.27 (-1.51; 0.96)				
Universidade						
Pública	1	1	0.57	-	-	-
Privada	-0.23 (-1.38; 0.93)	0.32 (-0.95; 1.60)				
Formação Acadêmica						
Graduação	1	1	0.96	-	-	-
Lato Sensu	0.07 (-0.98; 1.11)	0.25 (-1.01; 1.51)				
Stricto Sensu	0.00 (-1.56; 1.56)	0.51 (-1.26; 2.28)				
Possui outra graduação			0.28	-	-	-
Não	1	1				

Sim	0.53 (-1.07; 2.12)	1.21 (-0.47; 2.88)				
Part. Cursos fora da Rede			0.59	-	-	-
Não	1	1				
Sim	0.41 (-1.33; 0.52)	0.55 (-1.64; 0.55)				
Form. Continuada na Rede de Ensino			0.93	-	-	-
Não	1	1				
Sim	0.46 (-1.98; 2.91)	0.23 (-2.59; 3.06)				
Part. Cursos sobre Ensino de Esportes			0.00			0.00*
Não	1	1		1	1	
Sim	-1.83 (-2.84; -0.81)	-1.78 (-3.03; -0.52)		-1.95 (-3.03; -0.88)+	-1.92 (-3.24; -0.60)+	
Experiência Atleta						
Não	1	1				
Individual	-0.42 (-1.70; 0.85)	-0.59 (-2.16; 0.97)	0.94	-	-	-
Coletivo	0.16 (-1.24; 0.93)	-0.25 (-1.53; 1.03)				
Ambos	-0.38 (-2.18; 1.41)	0.33 (-1.57; 2.22)				
Expe. Competições						
Não	1	1				
Sim	-0.32 (-1.27; 0.62)	-0.38 (-1.47; 0.72)	0.76	-	-	-
Exp. Competições Esportivas quanto à abrangência			0.70	-	-	-
Não	1	1				
≤ estadual	-0.65 (-1.66; 0.35)	-0.53 (-1.70; 0.64)				
≥ nacional	0.15 (-1.29; 1.60)	0.07 (-1.59; 1.73)				

Legenda para Análise Ajustada: *significância $p < 0,05$; ° tendência $0,5 < p < 1,0$; +constante “1” fora do intervalo de confiança.

Fonte: O autor (2020).

Ao serem colocadas as variáveis independentes no modelo de Regressão Logística Multinomial, apareceram no modelo de Análise Bruta muitas das variáveis independentes que foram removidas mecanicamente para a Análise Ajustada por não atingirem $p \leq 0,20$ (HOSMER; LEMESHOW, 1989). Os valores absolutos e relativos para Faixa-Etária quanto as respostas ao CTPI-EPE relacionadas ao Nível de CS encontram-se na Tabela 16

Tabela 16 - Tabulação Cruzada – Dimensão Cooperação Social por Faixa-Etária.

	Categoria	Frequência	Dimensão: Cooperação Social			Valores Totais
			Nunca	As Vezes	Sempre	
Faixa-Etária (em anos)	≤29	Absoluta	4	20	7	31
		Relativa	12,9%	64,5%	22,6%	100%
	30-39	Absoluta	11	29	7	47
		Relativa	23,4%	61,7%	14,9%	100%
	40-49	Absoluta	8	17	14	39
		Relativa	20,5%	43,6%	35,9%	100%
	≥50	Absoluta	1	9	2	12
		Relativa	8,3%	75%	16,7%	100%
	Total	Absoluta	24	75	30	129
		Relativa	18,6%	58,1%	23,3%	100%

Fonte: O autor (2020).

Apesar da variável “faixa-etária” entrar no modelo Ajustado a mesma apresentou $p=0,15$, não possuindo significância ou tendência e, portanto, não podendo explicar estatisticamente o modelo. Somente a variável “Participou de Cursos Sobre o Ensino dos

Esportes” apresentou significância associativa com $p=0,00$ tanto na Análise Bruta quanto na Ajustada, demonstrando forte associação entre a variável e a CS. A Tabela 17 apresenta as frequências absolutas e relativas quando do cruzamento desta variável independente com CS

Tabela 17 - Tabulação Cruzada – Dimensão CS por Part. em cursos sobre o ensino dos esportes.

	Categoria	Frequência	Dimensão: Cooperação Social			Valores Totais
			Nunca	As Vezes	Sempre	
Participação em cursos sobre ensino dos	Não	Absoluta	11	63	25	99
		Relativa	11,1%	63,6%	25,3%	100%
	Sim	Absoluta	13	12	5	30
		Relativa	43,3%	40,0%	16,7%	100%
	Total	Absoluta	24	75	30	129
		Relativa	18,6%	58,1%	23,3%	100%

Fonte: O autor (2020).

As práticas de ensino dos professores investigados quanto aos Níveis de CS que são capazes de despertar nos alunos, aparecem influenciadas pela participação do professor em cursos sobre o ensino dos esportes. A participação em cursos com a temática ensino dos esportes aparece como significativa na presente pesquisa e explica o modelo com significância de $p=0,00$, indicando que a presença deste tipo de formação na carreira do Professor de Educação Física que atua no ensino fundamental é capaz de influenciar estatisticamente em sua prática.

É possível afirmar com certeza estatística esta significância associativa, uma vez que tanto o p -valor tendeu a zero ($P = 0,00$) quanto o valor de referência “1” para “Não participou em Cursos sobre o Ensino dos Esportes”, manteve-se fora do intervalo de confiança em “Às Vezes” e “Sempre”. Esta significância associativa encontrada, indica que tanto na categoria “Às Vezes” ($OR=-1,95$), quanto para a categoria “Sempre” ($OR=-1,92$), os professores que participam de cursos sobre o ensino dos esportes apresentam quase duas vezes menos chances de adotar características de CS em suas práticas pedagógicas, quando comparados aos professores que afirmaram não participar de cursos com essa temática.

Syrmpas et al. (2017) apontam que antecedentes pessoais de professores de EF são capazes de exercer maior impacto nas escolhas entre práticas de ensino diretivas e construtivistas, enquanto a participação em, cursos e seminários exerceriam influência secundária e menos expressivas, apesar de não descartá-las por ter sido identificada sua influência entre professores que compuseram seus estudos, mesmo de forma pouco expressiva.

Percebe-se desde a redemocratização do Brasil, diferentes linhas e correntes pedagógicas em Educação Física, sendo a esportivização cada vez mais questionada e criticada,

geralmente comparada aos períodos ditos sombrios dos anos 1960, 1970 e primeira metade da década de 1980, onde durante o período de ditadura militar brasileira (1964 a 1985), as práticas de ensino Competitivistas moviam a EF nas escolas (BRASIL, 1997; GHIRALDELLI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; OLIVEIRA, 2003; SAMPAIO, 2013).

Logicamente, cada vez mais as formações e cursos oferecidos para professores de Educação Física dentro das redes de ensino, buscam evidenciar elementos que gerem reflexões para a solução de problemas, basta verificar que as próprias discussões nas redes de ensino investigadas acerca de sua legislação municipal e a busca das redes de ensino em se ajustar à legislação estadual e federal, por si só, já garantiriam formações mais voltadas para práticas profissionais orientadas ao ensino construtivista, dado vasto material produzido por essas redes com enfoque epistemológico construtivista (SÃO JOSÉ, 2000; 2012a; 2012b; BIGUAÇU, 2002, 2003; PALHOÇA, 2004, 2015; FLORIANÓPOLIS, 2008, 2009, 2010, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d; SANTA CATARINA, 2018; SÃO JOSÉ, 2012a; 2012b).

Cursos de formação oferecidos aos professores de EF dentro de sua rede de ensino devem primeiramente seguir o que preconizam os documentos que norteiam estas redes e, no caso de perspectivas originárias da epistemologia construtivista de ensino, como por exemplo as sócio-históricas, devem oferecer ao professor elementos que estimulem a sua reflexão acerca de experiências anteriores, ou crenças prévias, o que, para Randall e Maeda (2010) evitaria a reprodução de práticas inadequadas. Os formadores de professores, ao perceberem que as experiências prévias influenciam na prática docente, deveriam reforçar as ideias esperadas para que estes professores se tornem mais seguros ao lecionar e orientem suas práticas às perspectivas construtivistas de ensino (WANG; KOH, 2006). Uma mudança paradigmática por arte do professor leva a uma condição mais crítica sobre o fazer pedagógico deste professor de EF (XAVIER, 2014). O formador de professores, ao mobilizar o professor de EF, poderá levá-lo à reflexão sobre práticas emancipatórias que proporcionem mudanças reais na ação docente, além da melhoria da aprendizagem dos alunos formando cidadãos mais críticos e cooperativos.

Na teoria educacional construtivista social, a sala de aula é vista como uma comunidade de aprendizes (AZZARITO; ENNIS, 2003). Azzarito e Ennis (2003) evidenciam que de acordo com construtivistas sociais, a aprendizagem ocorre por meio de interações entre pares e pela apropriação do currículo pelo aluno por meio de experiências significativas para ele. Esta aprendizagem se dá na interação entre aluno e colegas e também na interação destes com o professor, que deve buscar a CS como meio para se chegar a aprendizagem discente.

Em contrapartida, formações específicas sobre o esporte ou determinada modalidade esportiva, ainda acabam ocorrendo, muitas vezes, com o enfoque em rendimento e resultados,

sobretudo quando ocorrem fora das formações promovidas pelas redes de ensino, o que poderia justificar que ao participarem de cursos específicos acerca do esporte, os professores puderam, ou ainda podem, acabar por receber influências mais diretivas e menos reflexivas para a realização de suas Práticas de Ensino, visando resultados de rendimento e, por consequência, distanciando-se do ensino construtivista. Seriam práticas mais diretivas, voltadas a execução das técnicas e performance do que propriamente com enfoque em reflexões e participação cooperativa por parte dos alunos na construção do processo de aprendizagem junto ao professor e seus pares (CHEN et al., 2000; FOLLE et al., 2000; TSANGARIDOU, 2006; 2009).

Para a transformação do professor através de formações durante a graduação e ao longo da carreira docente, é necessário um trabalho de longo prazo (GUSKET, 2002), além disso mudanças de concepções para a implementação de uma abordagem alternativa nas formações bem como dentro do espaço das aulas de EF visando o ensino construtivista exige esforço e cooperação mútua por parte do professor e alunos (DYSON, 2002; SYRMPAS et al., 2017).

Quanto as ideias que respaldam que a aprendizagem pode ocorrer por meio da Cooperação Social, mais alinhadas à vertente vigotskiana para a aquisição da aprendizagem, temos que, para Vigotski, antes mesmo de entrar na escola, a criança já tem acesso aos significados das coisas a partir de seu contato direto com os objetos concretos, percorre o caminho da experiência e do contato com o objeto para a apreensão do seu significado e, desta maneira, o aprendizado ocorre por tentativas e erros, de forma assistemática (SAMPAIO, 2013).

Vigotski apud (SAMPAIO, 2013, p.72) afirma que “só na adolescência as abstrações e as sínteses cumprirão a tarefa de fazer as mediações necessárias para o conhecimento do objeto por meio de generalizações mais complexas”, portanto, o Ensino Fundamental apresenta-se como o momento ideal para o desenvolvimento do aluno a partir de perspectivas construtivistas estimuladas por professores com práticas orientadas ao ensino construtivo.

Do ponto de vista construtivista social, o aprendizado estaria limitado às relações e interações sociais, sendo estas últimas, aprimoradas em ambientes contextualizados e autênticos (VIGOTSKI, 1984; 2009; NUNES; SILVEIRA, 2011), ou seja, espaços escolares e o próprio espaço e tempo que envolvem as aulas de EF, necessitam ser pensados, planejados e organizados pelo professor de maneira a garantir que o aluno, ao se deparar com o desafio de aprender um novo conteúdo, busque, juntamente com seus pares e o professor, estratégias para que tanto ele quanto seus colegas, sejam capazes de, por meio de estratégias de Cooperação Social, chegarem juntos ao aprendizado deste conteúdo, objetivado pelo professor. A formação de professores e a oferta de cursos que apontem para caminhos de reflexão e cooperação social entre os alunos para o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos a serem aprendidos

4.2.4. Dimensão da Relevância Pessoal (RP)

Aspectos das práticas de ensino relacionados à RP indicam se o professor cria situações de ensino que consideram os conhecimentos prévios dos alunos para estabelecerem relação com novos conhecimentos que lhes são apresentados (CHEN et al., 2000)

A Tabela 18 apresenta a associação entre a Dimensão RP e as variáveis sociodemográficas (Faixa-Etária e Sexo), profissionais (Anos de Docência em Educação Física, Redes de Ensino em que Atua, Vínculo Empregatício, Número de Escolas em que Atua, Etapas de Ensino em que Atua, Carga Horária, Atuação na Rede Particular de Ensino, Ministrou Cursos sobre o Ensino dos Esportes), acadêmicas (Local em que cursou o Ensino Fundamental e Médio, Tipo de Universidade em que se graduou, Formação Acadêmica, Possui outra Formação, Formação Continuada Fora da Rede de Ensino, Sua Rede de Ensino Oferece Formação Continuada, Participação em Cursos Sobre o Ensino dos Esportes) e, esportivas (Experiência como Atleta quanto ao Tipo de Modalidade, Experiência em Competições Esportivas, Experiência em Competições Esportivas Quanto ao Nível).

Diversas variáveis independentes aparecem no modelo da Análise de Regressão Logística Bruta quanto ao Nível de RP, porém somente a variável Faixa-Etária apresentou significância associativa $p=0,03$, sendo incluída no modelo ajustado juntamente com as variáveis “Vínculo Empregatício” que apresentou $p=0,15$ e “Atuação na rede particular de ensino” com $p=0,11$ na análise Bruta (HOSMER; LEMESHOW, 1989).

Analizando-se os Intervalos de Confiança das categorias da variável “Faixa-Etária”, verifica-se que em todas as comparações entre as categorias, a constante “1” encontra-se dentro do intervalo, não sendo possível, por este motivo, explicar com certeza estatística o modelo

Tabela 18 - Análise de Regressão Logística Bruta e Ajustada quanto ao Nível de Relevância Pessoal OR (IC 95%)

Variáveis	Análise Bruta			Análise Ajustada		
	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor	Nunca vs Às Vezes	Nunca vs Sempre	P-valor
Faixa-etária						
≤29 anos	1	1	0,03	1	1	0,03*
30-39 anos	0,30 (-1,30; 1,89)	-0,29 (-2,05; 1,47)		1,28 (-0,71; 3,27)	0,56 (-1,61; 2,73)	
40-49 anos	-0,29 (-1,91; 1,34)	0,29 (-1,42; 1,99)		0,82 (-1,23; 2,88)	1,22 (-0,98; 3,41)	
≥50 anos	-0,75 (-2,53; 1,04)	-12,29 (-316,51; 291,94)		0,35 (-1,81; 2,51)	-10,33 (-201,62; 180,97)	
Sexo						
Feminino	1	1	0,58	-	-	-
Masculino	0,07 (-1,06; 1,21)	-0,36 (-1,61; 0,90)				
Anos Docência						
0-3 anos	1	1	0,21	-	-	-
4-6 anos	7,61 (-57,29; 72,50)	8,27 (-56,63; 73,16)				
7-19 anos	-0,00 (-1,37; 1,37)	0,04 (-1,48; 1,55)				
20-35 anos	-0,88 (-2,45; 0,69)	-1,10 (-3,00; 0,81)				

Rede de Ensino							
Florianópolis	1	1					
São José	0.36 (-1.36; 2.08)	0.76 (-1.05; 2.57)	0.27	-	-	-	-
Biguaçu	-0.98 (-2.83; 0.87)	-1.03 (-3.24; 1.18)					
Palhoça	-1.49 (-2.93; -0.06)	-0.85 (-2.42; 0.72)					
Santo Amaro	8.07(-172.66;188.79)	-3.88 (-774.57; 766.82)					
Vínculo							
Empregatício							
Estatutário	1	1	0.15	1	1		0.10°
Temporário	1.23 (-0.12; 2.57)	1.18 (-0.26; 2.62)		1.68 (-0.06; 3.42)	1.73 (-0.16; 3.62)		
Nº de Escolas							
1	1	1					
2	-0.07 (-1.47; 1.33)	0.20 (-1.31; 1.71)	0.61	-	-		-
3 ou mais	9.17(-158.58; 176.91)	8.81 (-158.94; 176.56)					
Etapas Ensino nas quais atua							
E. Fundamental I							
	1	1	0.88	-	-		-
E. Fundamental II							
	0.82 (-1.39; 3.02)	1.17 (-1.14; 3.48)					
Ambos							
	0.21 (-0.98; 1.40)	0.30 (-1.02; 1.62)					
Carga Horária							
20h							
	1	1	1.00	-	-		-
30h							
	-0.07 (-2.55; 2.41)	-0.00 (-2.77; 2.77)					
40h							
	0.22 (-2.03; 2.46)	0.26 (-2.25; 2.77)					
Part. Competições como Professor							
Não							
	1	1	0.34	-	-		-
Sim							
	-0.71 (-1.86; 0.43)	-0.29 (-1.54; 0.97)					
Atuação na Rede							
Particular							
Não							
	1	1	0.11	1	1		0.17
Sim							
	0.05 (-1.33; 1.43)	0.94 (-0.51; 2.39)		0.06 (-1.38; 1.51)	0.93 (-0.61; 2.47)		
Ministrou Curso de esportes							
Não							
	1	1	0.86	-	-		-
Sim							
	-0.06 (-1.69; 1.57)	0.25 (-1.49; 1.99)					
Cursou Ensino Méd e Fund.							
Público							
	1	1	0.97	-	-		-
Ambos							
	-0.14 (-2.40; 2.12)	-0.29 (-2.81; 2.23)					
Privado							
	0.04 (-1.24; 1.31)	-0.29 (-1.71; 1.14)					
Universidade							
Pública							
	1	1	0.83	-	-		-
Privada							
	-0.18 (-1.58; 1.21)	0.12 (-1.38; 1.62)					
Formação Acadêmica							
Graduação							
	1	1	0.44	-	-		-
Lato Sensu							
	1.05 (-0.24; 2.34)	1.19 (-0.24; 2.63)					
Stricto Sensu							
	-0.05 (-1.63; 1.53)	-0.00 (-1.83; 1.83)					
Possui outra Formação Inicial							
Não							
	1	1	0.22	-	-		-
Sim							
	0.60 (-1.53; 2.74)	1.39 (-0.80; 3.57)					
Cursos fora da Rede de Ens.							
Não							
	1	1	0.69	-	-		-
Sim							
	0.16 (-1.02; 1.34)	0.47 (-0.81; 1.75)					
Sua Rede oferece Formação Cont.							
Não							
	1	1	0.61	-	-		-
Sim							
	6.31 (-68.89; 56.27)	-6.07 (-68.67; 56.53)					
Part. Cursos sobre Ensino de esportes							
Não							
	1	1	0.99	-	-		-
Sim							
	0.12 (-1.26; 1.49)	0.12 (-1.38; 1.62)					
Exp Tipo Esport							
Não							
	1	1					
Individual							
	0.94 (-1.26; 3.15)	0.76 (-1.59; 3.11)	0.69	-	-		-
Coletivo							
	0.11 (-1.25; 1.47)	0.25 (-1.23; 1.73)					
Ambos							
	-1.25 (-2.93; 0.42)	-0.85 (-2.71; 1.02)					

Exp. Competição						
Não	1	1	0,99	-	-	-
Sim	-0,06 (-1,21; 1,08)	-0,05 (-1,31; 1,21)				
Exp. Competições Esportivas quanto à abrangência						
Não	1	1	0,99	-	-	-
≤estadual	-0,05 (-1,33; 1,23)	0,04 (-1,36; 1,44)				
≥nacional	-0,38 (-1,90; 1,14)	-0,22 (-1,90; 1,46)				

Legenda para Análise Ajustada: *significância $p < 0,05$; ° tendência $0,5 < p < 1,0$; +constante “1” fora do intervalo de confiança

Fonte: O autor (2020)

A Tabela 19 aponta as frequências absolutas e relativas das respostas dos professores investigados de acordo com a faixa-etária em relação à dimensão RP.

Tabela 19 - Tabulação Cruzada – Relevância Pessoal por Faixa-Etária.

	Categoria	Frequência	Dimensão: Relevância Pessoal			Valores Totais
			Nunca	As Vezes	Sempre	
Faixa-Etária (em anos)	≤29	Absoluta	3	19	9	31
		Relativa	9,7%	61,3%	29%	100%
	30-39	Absoluta	4	34	9	47
		Relativa	8,5%	72,3%	19,1%	100%
	40-49	Absoluta	4	19	16	39
		Relativa	10,3%	48,7%	41%	100%
	≥50	Absoluta	3	9	0	12
		Relativa	25%	75%	0%	100%
	Total	Absoluta	14	81	34	129
		Relativa	10,9%	62,8%	26,4%	100%

Fonte: O autor (2020).

Quanto a variável independente Faixa-Etária em relação à Facilitação da Relevância Pessoal (RP), tem-se 25% dos professores com ≥ 50 anos afirmando “Nunca” possuir práticas de ensino orientadas a considerar a RP para que os alunos assimilem novos conteúdos e aprendam, representando a maior incidência deste tipo de resposta dentre as 4 categorias etárias investigadas.

Observando-se que $p=0,03$ para faixa-etária, entende-se que a relação entre RP e Faixa-Etária é significativa estatisticamente, no entanto ao observar que a constante “1” atribuída à categoria controle (≤ 29) está fora do intervalo de confiança de todas as demais categorias (tabela 18), não é possível explicar o modelo com certeza estatística. Ao mesmo tempo, percebe-se que, assim como em OCG e EA, a relação entre Faixa-Etária e RP apresenta Razão de Chances maiores para a categoria “40 a 49 anos” com maior chance de “sempre” possuir Práticas de Ensino orientadas ao construtivismo do que a categoria controle ($OR=1,22$), ao

mesmo tempo em que professores com 50 anos ou mais possuem 10 vezes menos chances de “sempre” apresentarem práticas voltadas ao ensino construtivo (OR=-10,33) quando comparados a professore com ≤ 29 anos e, por fim, temos professores entre 30 e 39 anos com OR=0,56 apresentando menor chance de “Sempre” possuir práticas orientadas ao construtivismo quando comparados à categoria de referência.

Os resultados descritos anteriormente se confirmam na Tabela 19 com os valores percentuais das categorias etárias para professores “Sempre” orientados ao ensino construtivista em suas práticas de ensino, aqui apresentados em ordem decrescente de incidência: 41% (40 a 49 anos); 29% (≤ 29 anos); 19,1% (30 a 39 anos) e; 0% ≥ 50 anos. Esses resultados sugerem que os professores de 40 a 49 anos são os que mais envolvem o conhecimento prévio e a Relevância Pessoal dos alunos para a aprendizagem de novos conteúdos (CHEN et a, 2000), quando comparados às demais faixa-etárias.

Professores entre 40 e 49 anos de idade apresentaram maior incidência de práticas “Sempre” orientadas à RP dos alunos e estão principalmente distribuídos dentro do Ciclo de Diversificação ou Renovação (7 a 19 anos) com 53,8%. Este Ciclo da Carreira traz consigo um espírito de novas buscas de aperfeiçoamento profissional, novas experiências docentes e o desejo em aprender coisas novas (GONÇALES, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS, 2011), porém, em alguns casos, professores podem apresentar uma desmotivação provocada pelos fracassos da escola e de sua atuação (HUBERMAN, 1985; BOTH, 2011). O Ciclo de Diversificação, *a priori*, é aquele em que os professores apresentam as transformações mais significativas, tanto no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, como em aspectos da sua vida pessoal (SHIGUNOV, et al., 2002; FARIAS, 2010) e professores motivados, apresentam maior satisfação frente a suas práticas de ensino (BOTH, 2011)

A perspectiva da aprendizagem significativa, consiste precisamente em elaborar uma explicação da aprendizagem que leve em conta as características próprias das situações escolares de ensino e de aprendizagem (AUSUBEL, 2003) Afirmar que o professor de Educação Física com idade entre 40 e 49 anos, que leciona no ensino fundamental estimula o desenvolvimento de seus alunos através de práticas orientadas à Relevância Pessoal para os alunos, quer dizer que este professor atua como mediador entre a relação ativa do aluno com o conteúdo a ser aprendido, considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno carrega consigo, além de seu potencial cognitivo e interesse (LIBÂNEO, 1998). Seria positivo despertar nos professores de todas as faixas-etários este espírito de envolvimento e participação no processo de aprendizagem discente.

O Vínculo Empregatício que cada professor possui com a rede de ensino apresentou tendência associativa fraca, $p=0,10$, no modelo de Regressão Logística Multinomial Ajustada. Ainda que exista tendência fraca evidenciada para a variável independente “Vínculo Empregatício”, o modelo não pode ser explicado com certeza estatística pelo fato de a constante “1”, definida como valor para a categoria “Estatutário” (Tabela 7), encontrar-se fora do Intervalo de Confiança para “Às Vezes”, assim como para “Sempre”. Como a categoria “temporário” apresentou Razão de Chances (OR=1.73) para as respostas “Sempre” em relação à categoria “estatutário”, pode-se apenas fazer ilações apontando que, especificamente para a Dimensão Relevância Pessoal, professores temporários teriam 1,73 vezes mais chance de possuírem práticas que considerem o contexto e experiência pregressa dos alunos para orientar o ensino na busca da efetivação do processo de aprendizagem.

A tabela 20 apresenta as frequências absolutas e relativas entre Vínculo Empregatício e a Dimensão Relevância Pessoal

Tabela 20 - Tabulação Cruzada – Relevância Pessoal por Vínculo Empregatício

		Categoria	Frequência	Dimensão: Relevância Pessoal			Valores Totais
				Nunca	As Vezes	Sempre	
Vínculo Empregatício	Estatutário	Absoluta	11	42	18	71	
		Relativa	15,5%	59,2%	25,4%	100,0%	
	Temporário	Absoluta	3	39	16	58	
		Relativa	5,2%	67,2%	27,6%	100,0%	
	Total	Absoluta	14	81	34	129	
		Relativa	10,9%	62,8%	26,4%	100,0%	

Fonte: O autor (2020).

Percebe-se a alta proximidade nos percentuais de práticas “Sempre” orientadas à RP com 26,7% dos professores temporários e 24,4% dos professores estatutários apresentando estas respostas. Uma vez que a categoria “Sempre” é a base de investigação para a Razão de Chances evidenciada e a mesma não pode ser explicada com certeza nem mesmo como tendência, torna-se inviável evidenciar uma justificativa plausível para explicar o fenômeno). Para verificar uma diferença mais relevante, observa-se que apenas 5,2% dos professores temporários afirmam possuir práticas que “Nunca” consideram aspectos da RP para os alunos, enquanto 15,5% dos estatutários apresentaram estas respostas.

Os resultados para RP se opõem discretamente ao observado para o Vínculo Empregatício em relação a OCG e, como se tratam de ilações, pode se considerar um viés hipotético para justificar os resultados em relação aos baixos índices de resposta “Nunca” tanto em OCG (8,6% observado na tabela 7), quanto em RP (5,2%), que seriam as avaliações

periódicas que as redes de ensino mantêm para com os temporários, e, uma vez que as redes investigadas seguem orientações sócio-históricas em seus documentos, provavelmente os supervisores ou avaliadores devam orientar os professores a evitarem práticas diretivas em seus planejamentos de Educação Física. Apenas os professores estatutários em estágio probatório estão sujeitos às avaliações periódicas (FLORIANÓPOLIS, 2011; PALHOÇA, 2012)

Ao cruzarmos os quantitativos de professores estatutários e temporários com os anos de docência que possuem junto a suas redes de ensino temos na tabela 21 que:

Tabela 21 - Tabulação Cruzada – Vínculo Empregatício por Anos de Docência nesta rede de Ensino.

			Anos de Docência nesta rede de ensino				Valores Totais
		Frequência	0-3	4-6	7-19	20-35	
Vínculo Empregatício	Estatutário	Absoluta	14	15	39	3	71
		Relativa	19,7%	21,1%	54,9%	4,2%	100,0%
	Temporário	Absoluta	50	3	5	0	58
		Relativa	86,2%	5,2%	8,6%	0,0%	100,0%
	Total	Absoluta	64	18	44	3	129
		Relativa	49,6%	14,0%	34,1%	2,3%	100,0%

Fonte: O autor (2020).

Percebe-se um percentual relativamente pequeno de estatutários que se encontram em período de estágio probatório em suas redes de ensino (19,7%), enquanto, apesar de haver 86,2% dos temporários na mesma categoria etária para anos de docência, é necessário salientar que 100% dos temporários, obrigatoriamente, são submetidos à avaliação, independente da categoria etária.

Apesar da ilustração e ponderações para discutir o Vínculo Empregatício e sua relação com o Envolvimento ativo, a proximidade dos percentuais de professores estatutários e temporários que possuem práticas de ensino “Sempre” orientadas ao Envolvimento ativo são muito próximas, impedindo uma discussão mais aprofundada acerca desta relação.

É importante ao professor de Educação Física compreender que os conceitos de aprendizagem significativa de Ausubel (1982), diferente de outras teorias da aprendizagem, se originam a partir de experiências pensadas para as situações escolares (NUNES; SILVEIRA, 2011). Isto reforça a ideia de que o papel do professor para auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem, por meio de atividades de RP que consideram o contexto social, familiar, realidade do aluno e seus conhecimentos prévios, é relevante, positivo e benéfico, do ponto de vista educacional, uma vez que, ao envolver o aluno, integrando sua experiência pgressa ao

processo de compreensão do conteúdo pretendido através de atividades de RP, obrigatoriamente, fará com que o professor se aproxime do aluno e seu contexto e crie laços de proximidade, ampliando a confiança e melhorado aspectos da afetividade, autoestima, e participação, gerando satisfação nos alunos que, mais motivados, aprenderão.

Apesar de constar no modelo ajustado, a variável “Atuação na Rede Particular de Ensino” não apresentou significância nem tendência associativa ($p=0,17$), não sendo capaz de explicar estatisticamente sua influência nos Níveis de RP para os alunos por meio das práticas de ensino dos professores investigados. Ainda assim, uma vez que foi a única incidência desta variável em um modelo de Regressão Logística Multinomial Ajustada, o presente estudo evidenciará os dados obtidos na tabulação cruzada que relaciona a “Atuação na Rede Particular de Ensino” com a RP e serão feitas breves ilações. Na sequência a Tabela 22 apresenta as frequências absolutas e relativas encontradas nas respostas dos professores quando questionados sobre possuir ou não experiência na rede particular de ensino.

Tabela 22 - Tabulação Cruzada – Dimensão Relevância Pessoal por Atuação na rede particular de ensino.

		Categoria	Frequência	Dimensão: Relevância Pessoal			Valores Totais
				Nunca	As Vezes	Sempre	
Atuação na Rede Particular de Ensino	Não	Absoluta	11	63	20	94	
		Relativa	11,7%	67,0%	21,3%	100,0%	
	Sim	Absoluta	3	18	14	35	
		Relativa	8,6%	51,4%	40,0%	100,0%	
	Total	Absoluta	14	81	34	129	
		Relativa	10,9%	62,8%	26,4%	100,0%	

Fonte: O autor (2020).

Considerando-se a Tabela 3, é possível verificar um percentual muito maior de professores que não possuem experiência na rede particular de ensino (72,9%) quando comparados aos professores que possuem experiência na rede particular (27,1%). Contudo, olhando-se a Tabela 22, nota-se que 40% dos professores que já atuaram ou atuam na rede particular de ensino afirmam sempre possuir práticas de ensino que criam situações que consideram os conhecimentos prévios dos alunos ao estabelecerem relação com novos conhecimentos que o professor apresenta. O percentual apresentado é quase o dobro do percentual encontrado nas respostas de professores que sempre atuaram no magistério apenas nas redes públicas de ensino (21,3%).

A diferença percentual encontrada entre as categorias “Não Possui” e “Possui Experiência na Rede Particular de Ensino” pode indicar, por exemplo, que gestores que atuam em escolas da rede particular de ensino, ou os próprios regimentos das escolas ao pensarem a

Educação Física Escolar para os alunos, direcionem os Professores de Educação Física a planejarem práticas que criem situações que considerem conhecimentos prévios dos alunos para gerarem a aprendizagem dos conteúdos pretendidos. Esta experiência com a rede particular de ensino poderia então continuar a influenciar a prática dos professores ao longo de sua carreira.

Estudos de Folle et al (2008) compararam as experiências de vida de 4 professores de Educação Física em cada um dos 4 Ciclos Profissionais (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998) e identificaram que a única professora que havia atuado na rede particular de ensino se encontrava no Ciclo de Entrada e apresentava bastante motivação em atuar na carreira docente, sobretudo por lecionar no Ensino Fundamental, sua preferência etária, contudo estava bastante envolvida com sua especialização acadêmica e pretendia se tornar professora universitária. Esta motivação pode estar relacionada com experiências positivas em sua primeira experiência como professora (WANG et al., 2015; RIZZO, 1995), neste caso, justamente na rede particular de ensino.

Diante de experiências positivas durante a atuação profissional os profissionais tendem a apresentar crenças mais positivas em relação à aprendizagem dos alunos (OBRUSNIKOVA, 2008), além disso, trabalhos que relacionam a positividade, ou felicidade, frente à docência têm apontado maior capacidade por parte dos professores em se envolver positivamente por meio de suas práticas de ensino, envolvendo também os alunos como protagonistas da sua aprendizagem (ALOIA et al., 1980; BOTH, 2011; FERRY, 2018).

Para que um professor seja exitoso na relação ensino e aprendizagem por meio da facilitação da Relevância Pessoal, dimensão mais alinhada a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, é imperativo que o mesmo crie situações de ensino considerando os conhecimentos prévios dos alunos para que, a partir daí, sejam capazes de estabelecer relação de suas vivências com novos conhecimentos que lhes serão apresentados pelo professor. Ao professor é necessário ainda, que sua base de conhecimentos para a atuação docente contemple o conhecimento pedagógico do conteúdo, do qual a função principal é a de integrar os conhecimentos por parte dos alunos, do conteúdo, pedagógico geral e do contexto, objetivando a transformação dos conhecimentos do conteúdo em conhecimentos ensináveis e compreensíveis pelos alunos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010).

4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS E AS REDES DE ENSINO INVESTIGADAS.

Por meio da presente pesquisa, pretendeu-se investigar se houve associação significativa entre professores de Educação Física das redes municipais de ensino investigadas

(Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz) e os Níveis de Orientação Construtivista quanto à Facilitação do Envolvimento Ativo dos estudantes; Facilitação da Cooperação Social e; Facilitação da Relevância Pessoal para os alunos, como ferramenta para que o aluno aprenda e assimile o conteúdo ensinado.

Ao realizar a Análise de Regressão Logística Multinomial, método *stepwise* em todas as dimensões construtivistas em relação às redes de ensino investigadas, obteve-se $p=0,38$ para Orientação Construtivista Geral; $p=0,67$ para Cooperação Social; $p=0,27$ para Relevância Pessoal e; ausência entre as variáveis que compuseram este modelo de análise quanto ao Nível de Envolvimento Ativo. Com estes resultados, verificou-se que não há associação significativa quando comparamos os professores das diferentes redes de ensino entre si que diferenciasses as práticas de determinada rede sobre as demais para o ensino construtivista

Diferentemente dos estudos de Chen et al (2000) que investigaram redes de ensino que distam entre si em alguns casos mais de 1500 Km (distância da Florida até a Pensilvânia) e que se encontram situadas em diferentes Unidades da Federação dos EUA - país que, mesmo mantendo uma Norma Nacional específica para o Ensino da EF (NASPE, 1995) voltada ao ensino que estimule o professor a estabelecer práticas de ensino apropriadas e um ambiente de aprendizagem significativo; desenvolver habilidades independentes de aprendizado e resolução de problemas dos alunos e; promover interações sociais positivas e cooperação mútua (CHEN et al 2000; SOFO, BARBA, SLATTERRY, HOWARD, 2012) - possuem legislações próprias e diversidades culturais marcantes quando comparadas umas às outras.

Por sua vez, na Região da Grande Florianópolis, os municípios mais afastados (Santo Amaro da Imperatriz e Biguaçu), estão distantes entre si há menos de 40 km. A pesquisa evidenciou também que em diversos casos, professores atuam em um município enquanto residem em um município vizinho que também compõe a pesquisa. Este contexto parece explicar certa isonomia na atuação dos professores quanto ao ensino construtivista quando comparados os municípios uns com os outros.

Relevante se faz uma breve comparação entre os resultados obtidos nas cinco redes de ensino brasileiras quando comparadas às redes de ensino investigadas nos EUA, local onde o CTPI-EPE foi primeiramente idealizado e aplicado (CHEN et al., 2000). Chen et al (2000) investigaram se professores de Educação Física de escolas de determinada região dos EUA possuíam práticas mais orientadas ao ensino construtivo do que outras e utilizou a classificação (detalhes no capítulo 3.3): Novato (1 a 15%); Iniciante Avançado (16 a 30%); Competente (31 a 69%); Proficiente (70 a 84%) e; Especialista (85 a 99%) para o ensino construtivista (BERLINER, 1987; DREYFUS; DREYFUS, 1986; BURRY-STOCK, 1995) para a

enquadramento dos professores de Educação Física por região: Florida, Carolina do Norte, Pensilvânia e Alabama.

Os resultados referentes às diferentes regiões dos EUA, apresentados na Tabela 23, foram obtidos a partir dos dados apresentados na pesquisa de Chen et al (2000), suprimindo-se a dimensão “Facilitando o Envolvimento Ativo para o Ensino da Ginástica e Dança”, não utilizado no contexto da presente pesquisa.

Tabela 23 - Percentuais e classificação das localidades encontradas nos estudos de Chen et al (2000) quanto ao grau de OCG, EA, RP e CS observados na autodeclaração de professores de Educação Física do Ensino Fundamental de diferentes regiões dos Estados Unidos da América (EUA).

Região dos EUA	OCG (%)	Classificação para OCG	EA (%)	Classificação para EA	RP (%)	Classificação para RP	CS (%)	Classificação para CS
Florida	82	Proficiente	80	Proficiente	82	Proficiente	84	Proficiente
Carolina Norte	77	Proficiente	72	Proficiente	80	Proficiente	78	Proficiente
Alabama	74	Proficiente	73	Proficiente	71	Proficiente	79	Proficiente
Pensilvânia	70	Proficiente	63	Competente	76	Proficiente	71	Proficiente
Média Total	76	Proficiente	72	Proficiente	77	Proficiente	78	Proficiente

Fonte: adaptado de Chen et al. (2000).

Por sua vez, os resultados presentes na Tabela 24, referentes aos municípios brasileiros, foram concebidos a partir das respostas dos professores de Educação Física das redes de ensino participantes para o presente estudo.

Tabela 24 - Percentuais e classificação das localidades investigadas encontradas no presente estudo quanto ao grau de OCG, EA, RP e CS observados na autodeclaração de professores de Educação Física Escolar da região da Grande Florianópolis (Brasil)

Município Brasileiro	OCG (%)	Classificação para OCG	EA (%)	Classificação para EA	RP (%)	Classificação para RP	CS (%)	Classificação para CS
Florianópolis	81	Proficiente	81	Proficiente	83	Proficiente	80	Proficiente
São José	81	Proficiente	80	Proficiente	83	Proficiente	79	Proficiente
Biguaçu	79	Proficiente	81	Proficiente	75	Proficiente	71	Proficiente
Palhoça	74	Proficiente	77	Proficiente	82	Proficiente	77	Proficiente
Santo Amaro	73	Proficiente	73	Proficiente	75	Proficiente	72	Proficiente
Média Total	78	Proficiente	79	Proficiente	79	Proficiente	76	Proficiente

Fonte: O autor (2020).

Percebe-se que, com a exceção do estado da Pensilvânia (EUA) que foi classificado como “Competente” (31 a 69%) para o EA, todas as demais localidades, tanto dos EUA quanto do Brasil investigadas, apresentaram média de professores de EF “Proficiente” (70 a 84%) tanto para a OCG quanto para as três dimensões EA, RP e CS. Percebe-se ainda que, a média geral para a Região da Grande Florianópolis foi maior em relação à média americana em três

momentos: OCG, EA e RP, estando abaixo apenas em relação à CS. De toda forma os valores são bastante próximos e evidenciam que tanto nas regiões dos EUA investigadas quanto na Região da grande Florianópolis, os professores de EF do Ensino Fundamental percebem suas práticas de ensino majoritariamente como orientadas ao construtivismo.

No caso específico da região da Grande Florianópolis, é bastante relevante a convergência encontrada entre os resultados encontrados na pesquisa e o levantamento realizado com a documentação dos municípios investigados e os resultados obtidos por meio da CTPI-EPE, demonstrando que, as tendências socioculturais e histórico-críticas percebidas pelo pesquisador e mesmo declaradas pelas redes de ensino em seus documentos (Capítulo 3.2), condizem com práticas de ensino que buscam perceber o aprendiz como sujeito capaz de participar ativamente na construção do aprendizado do conteúdo pretendido pelo professor e pela rede de ensino, bem como torando-se parte ativa na transformação do ambiente ao seu redor junto com seus pares (RICHARDSON, 2000; VOSNIADOU, 2001; PALHOÇA, 2004; FLORIANÓPLIS, 2016, TOMAZ et al., 2017, SANTA CATARINA, 2018).

Durante levantamento dos documentos que norteiam as práticas nas redes municipais de ensino investigadas, percebeu-se que ambas possuem características construtivistas comuns, com embasamento em teorias sócio-históricas, (SÃO JOSÉ, 2000; 2012a; 2012b; BIGUAÇU, 2002, 2003; PALHOÇA, 2004, 2015; FLORIANÓPOLIS, 2008, 2009, 2010, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d; SANTA CATARINA, 2018), havendo, no caso de São José, a permeabilidade, em nível de documentos, do desenvolvimentismo de Galahue e Bronfenbrenner (SÃO JOSÉ, 2011), ainda que, nos últimos anos, esta rede venha se tornando cada vez mais imersa no socio-interacionismo (SÃO JOSÉ, 2012a; 2012b; GUIMARÃES et al., 2019).

O período de implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na documentação educacional brasileira compreendido entre 2015 e 2018, despertou empenho de diversos estados e municípios em imprimir suas características e anseios e, despertou também, nos municípios envolvidos na presente pesquisa, a necessidade em atualizar sua documentação própria, notadamente os municípios de Biguaçu, São José e Palhoça, que, ao longo do período da coleta de dados da presente pesquisa, buscavam, em suas formações continuadas, produzir conteúdo para compor e atualizar sua documentação, alinhando-se à BNCC.

Ao longo do período de coleta de dados, foi permitido ao pesquisador acompanhar algumas formações de professores e, em nível de exemplo, a Coordenadora Pedagógica de EF do Município de São José, professora Alzira Izabel da Rosa, fomentou explicitamente aos professores da rede, a necessidade de se evidenciar nos documentos que estão sendo atualizados pelo município, aspectos étnicos e características que considerem a realidade atual do

município, trazendo a questão racial, das migrações, das características de subsistência da comunidade local. Os movimentos sociais reivindicam escolas para populações excluídas como a população sem-terra, a população indígena, entre outras (OLIVEIRA; MIZUKAMI, 2002).

O apelo proposto por parte da professora Alzira a seus pares parece encontrar eco nos estudos gregos de Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis, Kioumourtoglou (2014), que propõem um modelo de programa em Educação Física capaz de trabalhar aspectos da Cooperação Social, por meio de práticas centradas no aluno, na inserção e integração de diferentes etnias de estudantes locais e oriundos das migrações em massa por toda a Europa para que todos os estudantes de determinada região (no caso a Grécia) possam ser acolhidos e respeitados conseguindo aprender por meio da Educação Física.

Foi possível acompanhar movimento semelhante na rede de Ensino de Biguaçu onde os professores, juntamente com o coordenador de Educação Física, professor Fabrício Carcuchinski Haag, buscavam expor suas ideias, percepções e experiências para a composição e atualização de suas diretrizes à luz da BNCC.

O município de Florianópolis, tem discutido a BNCC juntos aos professores de Educação Física em formações dentro das Unidades de Ensino, sobretudo na Educação Infantil e, geralmente com a mediação da equipe de supervisão escolar. No entanto, conforme informado pelo Coordenador da Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, André Justino dos Santos Costa, o Município de Florianópolis em nível de Ensino Fundamental, optou por focar em sua recente Proposta Curricular de 2016. Apesar de o município levantar discussões acerca da BNCC, André esclarece ao pesquisador que:

“No âmbito da Educação não estamos elaborando um novo documento porque o encaminhamento foi bancar a Proposta Curricular de Florianópolis de 2016, já que temos o entendimento que a Base está contemplada no nosso documento. De qualquer maneira temos estudado o Currículo para o Território Catarinense, proposto pela Secretaria do Estado de Educação, e a própria BNCC.”

O Coordenador de Educação Física da SME/PMF, para a contextualização adequada que explicita a tomada de decisões desta rede de ensino evidencia ainda:

“Na Educação Infantil, essa discussão foi mais intensa e necessária por causa dos encaminhamentos da BNCC, que são bastante complicados, tendo em vista a caminhada da Rede. No caso do Ensino Fundamental, tanto em 2018 quanto em 2019 incluímos a BNCC na discussão das áreas, inclusive da Educação Física, mas a partir de certas temáticas, por exemplo, Avaliação, Práticas Corporais Alternativas, etc.”

Não foi possível identificar discussões específicas sobre o BNCC em Santo Amaro da Imperatriz, pois não foi identificada formação continuada em 2019, contudo, a então secretária

de Educação, Senhora Maria Aparecida de Souza Scotti, informou ao pesquisador que o município segue a Proposta Curricular Catarinense para nortear suas práticas.

Torna-se perceptível uma tendência, por parte das redes de ensino investigadas, de pautar seu ensino em práticas que considerem aspectos da comunidade local, seu contexto, etnias e costumes locais em que o educando está inserido e, como relatado ao pesquisador pela Coordenadora da Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Palhoça, professora Sandra Aparecida Nogueira: “A nova proposta Curricular de Palhoça, concluída em dezembro de 2019, está alinhada à BNCC e, pautou-se por meio de encontros por áreas e por componentes com protagonismo dos professores neste processo”, demonstrando neste relato, juntamente com o observado nos espaços de formações, que há uma preocupação por parte das redes investigadas em se considerar e valorizar as práticas dos professores e trazê-los para o protagonismo também na criação dos documentos que nortearão as práticas educativas pelos próximos anos.

O fato de todas as redes municipais de ensino da região da Grande Florianópolis investigadas estarem enquadradas em uma mesma categoria construtivista, no caso a categoria “Proficiente” (70 a 84%) para Práticas de Ensino Construtivista (BERLINER, 1987; DREYFUS; DREYFUS, 1986; BURRY-STOCK, 1995; CHEN et al., 2000), confirma os dados estatísticos da pesquisa que apontam, no modelo de Regressão Logística Multinomial Bruto entre a Variável Independente “Rede de Ensino”: $p=0,38$ em relação à OCG; p ausente para EA; $p=0,67$ em relação à CS e; $p=0,27$ em relação à RP (HOSMER; LEMESHOW, 1989; COSTA et al., 2017), indicando não haver significância nem tendência associativas capaz de correlacionar e apontar diferenças estatisticamente significativas entre as redes de ensino de Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados quanto às percepções dos professores de Educação Física dos municípios investigados no que diz respeito a suas práticas serem orientadas ao ensino construtivista, em nível de EA, CS ou RP, verificou-se que algumas variáveis parecem influenciar mais acentuadamente nas práticas de ensino dos professores investigados do que outras.

Professores na faixa-etária de ≥ 50 anos de idade apresentaram menores chances de possuir práticas de ensino orientadas ao construtivismo, apresentando significância associativa tanto em OCG, quanto em RP, além de tendência associativa para EA. Os dados apontam que professores de Educação Física, no final da carreira docente podem estar mais interessados em passar os conteúdos propriamente ditos de maneira mais diretiva, sem se preocupar em envolver os alunos na construção da aprendizagem e, desta maneira, também não se motivando em buscar se inteirar da realidade e contexto do aluno para então criar estratégias construtivistas que consideram os conhecimentos e experiência inerente das vivências dos alunos.

Os dados encontrados relacionados à faixa-etária indicam que este fato tanto pode estar relacionado ao ciclo da carreira docente em que a maioria dos professores com ≥ 50 anos se encontram, no caso o Ciclo de Estabilização, que carrega consigo o desgaste de uma vida profissional muitas vezes em condições inadequadas de trabalho, falta de materiais, exposição ao sol, falta de apoio da administração escolar, ou isolamento perante colegas de outras áreas, além de estarem diante de um momento de desvinculação das responsabilidades e do ambiente de trabalho, quanto também pode estar relacionado ao contexto do período em que se graduaram e das influências das teorias de ensino tecnicistas e competitivistas herdadas do período do governo militar brasileiro, que ainda parecem exercer alguma influência nas Práticas de Ensino dos professores.

Observou-se que a variável “Sexo” esteve presente tanto no Nível de OCG como na dimensão EA apresentando tendência de associação. Neste contexto, indicou-se que, professoras mulheres possuem maiores chances de apresentarem práticas de ensino voltadas à OCG e ao EA quando comparadas aos professores homens, ou seja, mulheres orientam mais suas práticas ao ensino construtivista e são melhores facilitadoras do Envolvimento Ativo de seus alunos como protagonistas de sua aprendizagem quando comparadas a seus pares do sexo masculino. Estes resultados corroboram com outros estudos que buscaram investigar a influência do gênero quanto às orientações construtivistas de ensino (ALOIA et al., 1980; AKTOP; KARAHAN, 2012; FERRY, 2018; PAPAMICHOU; DERRI, 2018). Elementos

biológicos e sociais podem estar envolvidos com os resultados obtidos, porém, o estudo não foi capaz de identificar o porquê de a tendência associativa haver indicado que professoras mulheres possuem práticas mais orientadas ao ensino construtivista em Níveis de OCG e EA quando comparadas aos homens.

A variável “Vínculo Empregatício” que apresentou tendência associativa em relação à OCG e à RP e indicou que professores estatutários tendem a possuir maiores chances de apresentarem práticas de ensino orientadas ao construtivismo quando comparados aos professores temporários. Os resultados para OCG podem estar relacionados à estabilidade no emprego e ao Ciclo de Desenvolvimento Profissional. A maioria dos estatutários concentra-se no Ciclo de Consolidação e Ciclo de Diversificação, sendo que no estudo, o Ciclo de Diversificação apresentou a maior incidência de práticas sempre orientadas ao construtivismo. Em relação à RP, o estudo apontou que temporários apresentaram discretamente maiores chances de apresentar práticas que envolvam os alunos por meio da aprendizagem significativa.

Professores que possuem outra formação acadêmica além de Educação Física, apresentaram associação significativa em relação à OCG e possuem maiores chances de apresentarem práticas orientadas ao ensino construtivista quando comparados a seus pares que possuem apenas a graduação em Educação Física. Apesar de a presente pesquisa não ter verificado a estrutura curricular das outras formações acadêmicas identificadas no estudo, percebe-se que pode ser necessária uma reestruturação do Currículo da Educação Física, além de um trabalho de formação contínuo que considere práticas docentes orientadas ao ensino construtivista o que corroboraria com estudos que apontam que a Educação Física ainda reproduz uma perspectiva tradicional ligada ao esporte, o desenvolvimento da aptidão física e certos estereótipos sociais e que mudanças socioculturais, do currículo da Educação Física e na formação profissional são necessárias.

A Experiência Esportiva enquanto Atleta, apresentou tendência associativa em relação à OCG e parece influenciar as Práticas de Ensino dos Professores de Educação Física. Os professores com experiência anterior na prática de esportes coletivos e individuais (ambos) ou com experiência apenas em esportes coletivos, respectivamente, apresentam menores chances de adotar princípios construtivistas de ensino em sua prática pedagógica, quando comparados aos professores que não obtiveram experiência esportiva prévia em esportes. Alguns estudos corroboram com os resultados da pesquisa (BELKA, 1998; MITCHELL; DOOLITTLE, 2005; BOTTI; MEZZARROBA, 2007) e acredita-se que fatores relacionados à experiência esportiva pregressa como atleta podem indicar um aprendizado voltado para a competição e para o aperfeiçoamento da técnica por meio de orientação de treinadores com foco no esporte de

rendimento e na competição. Esta tendência de professores/atletas em possuir práticas menos orientadas ao construtivismo em relação a professores não experientes deverá, portanto, ser investigada com mais detalhes para identificar quais os fatores específicos estariam, de fato, levando os professores experientes em esportes a tenderem ser menos construtivistas em suas práticas de ensino junto aos alunos.

Outro fator identificado no estudo é que professores que participaram ou participam de cursos sobre o ensino dos esportes, apresentaram forte associação significativa com a Cooperação Social, e possuem menores chances de facilitarem a CS entre os alunos e entre os alunos e o professor em suas aulas. Professores de Educação Física que participaram de cursos específicos sobre o ensino dos esportes fora de sua rede de ensino podem estar buscando estes cursos visando o conhecimento e aperfeiçoamento de técnicas e táticas de forma tradicional.

Tanto a Experiência Esportiva Pgressa, quanto a Participação em Cursos sobre o Ensino dos Esporte, que à primeira vista parecem contraditórias frente aos resultados apontados, encontraram, na presente pesquisa, algumas possibilidades que justificariam estes resultados e podem servir de alerta para redes de ensino, sobretudo as redes que possuem em sua base teórica, linhas epistemológicas do construtivismo, como a Histórico-Cultural; Epistemologia Genética; Psicogenética; Teoria Social Cognitiva; Aprendizagem Significativa; Pedagogia-Crítico-Social dos Conteúdos; Crítico-Emancipatória entre outras abordagens construtivistas para o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos. Reforça-se na presente pesquisa, diante da pluralidade e das contribuições que diferentes estudos de base epistemológica construtivista são capazes de incidir positivamente sobre os processos de aprendizagem, a importância de se direcionar as discussões no âmbito das escolas e redes de ensino para uma reflexão acerca dos processos de ensino aprendizagem, tanto no que diz respeito ao que se propõem epistemologicamente quanto ao que de fato se pratica junto aos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos.

As redes de Ensino que por algum motivo ainda não promovam formação continuadas junto aos seus professores deveriam se utilizar desta importante ferramenta, a formação continuada, como agente de transformação das Práticas Docentes em Educação Física. Da mesma forma que as redes de ensino que possuem formação continuada, além de estarem dentro do que preconiza a legislação brasileira, podem utilizar este momento ou espaço para considerar uma análise mais aprofundada e reflexiva acerca das Práticas de Ensino em Educação Física Escolar, utilizando-se também do esporte como uma importante ferramenta para a educação, sobretudo com discussões que apontem para um ensino menos diretivo e impositivo, que considere também técnicas e regras, que são peculiares aos esportes, mas principalmente,

consigam se utilizar de atividades onde o aluno possa se desenvolver, sendo também protagonista em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem.

Por meio do presente estudo, constatou-se que o instrumento CTPI-EPE traduzido para a Língua Portuguesa é válido e confiável para ser aplicado junto a professores de Educação Física brasileiros.

Uma limitação do estudo pode vir a ser a categorização da variável faixa-etária, neste estudo subdividida em 4 categorias ≤ 29 anos, 30 a 39 anos, 40 a 49 anos e ≥ 50 anos (capítulo 3). Novos estudos com a CTPI-EPE também em território brasileiro, poderiam reintegrar a Dimensão Facilitando o Desenvolvimento do Ensino da Ginástica e Dança, suprimido nas versões em português e turco, visando colocar em evidência também a Dança e a Ginástica para que as mesmas, figurando em mais estudos com a temática construtivista, sejam estimuladas e encorajadas, uma vez que alguns professores participantes da pesquisa indicaram possuir experiência nestas áreas de atuação.

Sugere-se que novos estudos possam ser realizados em redes de ensino de outras regiões do Brasil, aplicando-se a CTPI-EPE para a verificação das crenças dos professores de Educação Física acerca de suas Práticas de Ensino quanto ao ensino orientado ao construtivismo. Da mesma maneira, estudos com esta escala podem ser utilizados para a percepção dos alunos frente às práticas dos professores quanto ao ensino orientado ao construtivismo, para um *feedback* discente acerca da temática.

Ao final do presente estudo, percebe-se a necessidade em reconhecer, que nenhuma teoria de ensino, isoladamente, é capaz de se sobrepor as demais como sendo o modelo de prática de ensino perfeito em detrimento a todo o conhecimento e aspectos originários de outras teorias de ensino.

Evidencia-se, diante do exposto, a importância de os Professores de Educação Física que atuam em escolas do ensino fundamental dominarem os conceitos acerca das diferentes teorias de aprendizagem e modelos de ensino. Sugere-se que professores e redes de ensino, em esforço conjunto, busquem estratégias de viabilização de formação continuada, permitindo-se aos professores estar em constante atualização, tanto na troca de experiência e saberes com seus pares, quanto no contato com os materiais acadêmicos e estudos mais atuais acerca da Educação Física e do Ensino Escolar, evitando-se, desta maneira, experiências e crenças pregressas que eventualmente possam vir a exercer influências negativas sobre suas práticas de ensino orientadas para o construtivismo. Fica o desejo de que as experiências docentes possam ser socializadas e possam também ser alvo de estudos e reflexões para um ensino na direção do que de fato preconizam os documentos norteadores das redes de ensino.

Espera-se que este estudo possa servir como apoio para novos estudos na área da Educação Física Escolar e acerca do ensino sob a epistemologia construtivista e que inspire nos professores de Educação Física o sentimento de encorajamento para sempre seguir na carreira docente buscando novas formas de refletir frente a suas práticas para contribuir positivamente ao longo do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ADAMAKIS, M. e ZOUNHIA, K. (2016). “A importância da socialização ocupacional nos resultados curriculares dos professores de educação física: um estudo transversal”. *European Physical Education Review* 22 (3): 279 - 297

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*, v.4, n.1, p. 118-126, 2013.

AGUADO, R. M. Aplicación de la enseñanza para la comprensión em la formación inicial del profesorado de Educación Física. In: CASTEJÓN OLIVA, F. J et al. (Eds.). *Investigaciones en formación deportiva*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2013, p.251-278.

ALVES, G. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2001.

AIKEN, L. R. (1980). **Content validity and reliability of single items or questionnaires**. *Educational And Psychological Measurement*, 40, 955-959

AKTOP, A; KARAHAN, N. Physical education teacher’s views of effective teaching methods in physical education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 46, p. 1910-1913, 2012

ALOIA, G; Knutson, R. MINNER, S. VONSEGGERN, M. (1980). Physical education teachers initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18 (2), 85-87.

AMADE-ESCOT, C. The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical Content knowledge and didactics of Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, n. 20, p. 78-101, 2000.

ARMALINE, W.; HOOVER, R. Field experience as a vehicle for transformation: ideology, education and reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 40, 2 p. 42-48. 1989

ASSIS, A. D.; PONTES, M. F. P.. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: repensando a atuação docente. *Motrivivência* (Florianópolis) v. 27, n. 45, p. 113-123, setembro/2015

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Platanos edições técnicas, 2003.

AZZARITO, L.; ENNIS, C. D. A sense of connection: toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, v. 8, n.2, p. 179-198, 2003.

BACKES, A. F. *O ensino dos esportes coletivos: um estudo na formação inicial em Educação Física*. (Dissertação) Mestrado em Educação Física, UFSC: 2018

BANDURA, A. **Principles of behavior modification**. New York: Holt, Rinehart and Winston: 1969

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. Ed. da UFSC, 5 ed. Florianópolis, 2004.

BAYER, M; BRINKKJAER, U; PLAUBORG, H; ROLLS, S. (2009). **Teachers' Career Trajectories and Work Lives**. 10.1007/978-90-481-2358-2.

BERLINER, D. **In pursuit on the expert pedagogue**. **Educational Research**, n. 15, 513, 1986.

BELKA, D.E. (1998). Strategies for teaching tag games. **JOPERD** 69 (p.40-43)

BENETTI, A. (Frei Carlos Maria de Curitiba). **O pensamento filosófico do Padre Ivo de Paris**. Tese (Doutorado em Filosofia), Faculdade de Filosofia, Pontificia Universidade Gregoriana, Roma, 1952.

BETTI, I.C.R.; MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física, **Motriz**, v.3, n.2, p.108-115, 1997.

BLOCK, M. E.; RIZZO, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. **Journal of the association for persons with severe handicaps**, 20 (1), 80-87

BOTH, J. **Bem-estar do trabalhador docente em educação física da Região Sul do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOTH, J.; NASCIMENTO; J. N. SONOO, C. S.; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F. Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2014 Jan-Mar; 28(1):77-93

BOTTI, M.; MEZZAROBBA, C. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 18, supl, p. 217-219, 2007.

BOURDIEU, P. **The Logic of Practice** .Cambridge: Polity Press, 1990.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002: Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002.

Resolução CNE/CES n. 7, de 31/03/2004: Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. **Legislação consolidada do servidor público**. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Vol 7**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Congresso Federal. **Lei nº. 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe da regulamentação da profissão educação física e cria os respectivos conselhos federal e regional de educação física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. **Annals of Child Development**, Greenwich, CT, JAI Press, n.6, p. 187-249, 1989.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BURDEN, P.R. Teacher development. In: Houston WR, Haberman M, Sikula J, organizers. **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillian; 1990

BURRY-STOCK, J.A. (1995). **Expert science teaching evaluation model (ESTEEM): Theory, development, and research**. Kalamazoo. The Evaluation Center, Western Michigan University.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. 2. Porto Alegre: Artmed, 2002. 60p.

CASSEP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: **L. Pasquali, Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas** (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed.

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.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: **Novoa A, organizador. Profissão professor**. Porto: Porto Editora; 1995.

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

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**, v. 14, n.1, p. 25-45, 2000.

CHRISTIAS, D. (2011) **The justification of our empirical beliefs: outline of a ‘critical’ contextualist viewpoint.** *Deucalion* 28(1): 32–63.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C et al. As relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educativas. **In: COLL, C et al. (Orgs.). Psicologia do ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-361.

CONTI, B. C. **Conhecimento de professores de educação física a respeito dos princípios de Ensino Construtivista** Dissertação (Mestrado em Educação Física) UFSC: 2018.

COSTA, A.C.M. O percurso profissional em educação física: venturas e desventuras. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n.9, p.71-81, 1994.

COSTA, F. C.; CARVALHO, L. M.; ONOFRE, M. S.; DINIZ, J. A.; PESTANA, C. **Formação de professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática.** Lisboa, Portugal: FMH, 1996

COSTA, W. B.; MACEDO, M. A. S.; YOKOYAMA, K. Y.; ALMEIDA, J. E. F. Análise dos Estágios de Ciclo de Vida de Companhias Abertas no Brasil: Um Estudo com Base em Variáveis Contábil-Financeiras. **Brazilian Business Review**, v. 14, n. 3, p. 304-320, 2017

CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, 16, 297–334

DANTAS, H. **A Infância da Razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon.** São Paulo: Manole, 1990.

DANTAS, H.; LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p.58-66, 1998

DAUTRO, G.M; LIMA, W.G.M. A Teoria Psicogenética de Wallon e Sua Implicação na Educação. **in anais do V Congresso nacional de Educação.** Olinda, 2018.

DELUNARDO, C. S.; RIBEIRO, P. F. E. Educação física escolar, atividade física e qualidade de vida: a visão de alunos universitários. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 35, p. 111-122, dez. 2017.

DERRI, V. 2007. Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Standards, Goals and Objectives **in Elementary Education.** Thessaloniki: Christodoulides Publications

DERRI, V; KELLIS, I; VERNADAKIS, N; & ALBANIDIS, E; KIOUMOURTZOGLOU, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students’ social skills learning. **Journal of Human Sport and Exercise.** 9. 91-102. 10.4100/jhse.2014.91.10.

DONGO-MONTOYA, A. O. (2013). Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educação & Realidade**, 38, 271-292. doi: 10.1590/S2175-62362013000100015.

DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. (1986). **Mind over machine**. New York: Free Press.

DUEK, V. P. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

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.

ENTWISTLE, N; SMITH, C. Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning. **British Journal of Educational Psychology**, n.72, p. 321-342, 2002.

FANG, Z (1996). A review of research on teacher beliefs and practies. **Educational Research**, 38: 47-65.

FARIAS, G. O. **Carreira Docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. Teste (doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

FARIAS, G.O.; LEMOS, C.A.F.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J.V.; FOLLE, A. Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, v.19, n.1, p.11-22, 2008.

FÁVERO; L., P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados**. Rio de janeiro: Elsevier, 2017

FERRY, M. (2018) Educação física preserva as percepções dos professores sobre o tema e a profissão: desenvolvimento durante o período 2005-2016. **Educação Física e Pedagogia do Esporte**, 23: 4, 358-370, DOI: [10.1080 / 17408989.2018.1441392](https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441392)

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC. 2016a.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Consultoria Ângela Maria Scalabrin Coutinho – Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC. 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2015** / Consultoria Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC. 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica**. Consultoria Jeruse Maria Romão. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC. 2016b.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2012**. Consultoria Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Eloisa Acires Candal Rocha. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC. 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016** / Organizado por Claudia Cristina Zanela, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado - Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. Florianópolis, SC. 2016c.

FLORIANÓPOLIS **Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis 2008**. Organizado por Gilberto André Borges – Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação Florianópolis, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE ENTIDADES METROPOLITANAS (FNEM). Região Metropolitana da Grande Florianópolis (SC). em <http://fnembrasil.org/regiao-metropolitana-de-florianopolis-sc/>. acesso em 30/04/2019

FOLLE, A. FARIAS, G. O. BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. **Construção da Carreira Educacional em Educação Física: escolhas, caminhos e perspectivas** (2008)

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FORNIDOU, I.; KUDLACEK, M.; EVAGGELINOU, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with phisial disabilities **in general physical education classes in Cyprus**. **European Journal of Adapted Physical Activity**. 4. 22-38. 10.5507

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. T. **Constructivism: teory, perspectives and practice**. 2 ed. London: Teachers College, 2005.

FOSNOT, C. T. **Constructivism: Theory, perspectives, and practice**, New York, Teachers College Press. 1996

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FUZII, F.T. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado e Educação Física). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2010

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. **In: ARANTES, V. A. (org.). A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GARCIA, C.M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GO TANI. Ruy Jornada Krebs: a falta. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.25, n.4, p.743, out./dez. 2011

GOLDIN G.A. (2002) Affect, meta-affect, and mathematical belief structures. In: Leder G, Pehkonen E and Toörner G (eds) **Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?** Dordrecht: Kluwer, pp.59–72.

GÓMEZ, J. R. L.; LÓPEZ, C. B. L. **Salud del Adolescente**. Universidade del Carbovo Valência, 1997.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira dos professores de ensino primário. **NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, pp. 10-21, mar. 2010.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.134 p. 2010.

GROTJAHN, R. (1991) The research programme subjective theories: a new approach in second language research. **Studies in Second Language Acquisition** 13: 187–214.

GUIMARÃES, J. R. S.; FOLLE, A.; VEIGA, M. B.. Corrida orientada: estratégia para avaliação dos conteúdos da Educação Física escolar. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 57, p. 01-16, janeiro/março, 2019

GUSKEY, T. R. (2002). Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching: theory and practice**, 8, 381-391. doi:10.1080/135406002100000512

HELLENIC MINISTRY OF EDUCATION AND RELIGIOUS AFFAIRS (HMERΑ). (2006). **Cross-curricular thematic framework and curricula of primary and secondary education**. Acesso em 15 de janeiro de 2020 em http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3

HOPF, A. C. O. Fico ou vou embora? – Os sentimentos expressos por professores diante da aposentadoria. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 13. n. 2 , p. 81-88, 2. sem. 2002

HOSMER, D. M; LEMESHOW, S. **Applied logistic regression**. New York, John Wiley & Sons, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. **NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. disponível em www.ibge.gov.br acessado em 23/06/2019

KHALKHALI, V; GOLESTANEH, S. M.. Examining the impact of teacher motivational style and competition result on students' subjective vitality and happiness in physical education. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 2989-2995, 2011.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker e Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 177-192, 2002.

KREBS, R., J; RAMALHO, M. H. S. (Orgs.). **Planejamento curricular para educação básica: Educação Física - Caderno Pedagógico**. 208p. Florianópolis: IOESC, 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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEÃO, D.M.M.. **Paradigmas contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista**. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206 julho, 1999

LEITE S.S.; ÁFIO A.C.E., CARVALHO, L.V.; SILVA, J.M.; ALMEIDA, P.C.; PAGLIUCA L.M.F. (2018). Construção e validação de Instrumento de Validação de Conteúdo Educativo em Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 71, 4, p. 1635-1641, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672018001001635&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0648>

LI, C.; CRUZ, A. **Pre-service PE teachers' occupational socialization experiences on teaching games for understanding**. **New Horizons in Education**, v. 56, n. 3, p. 20-30, 2008.

LIGHT, R. The social nature of games: Australian preservice primary teachers' first experiences of Teaching Games for Understanding. **European Physical Education Review**, v. 8, n. 3, p. 286-304, 2002.

LIGHT, R. Complex learning theory - its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 21-37, 2008.

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.

LOPES, M. F. L. R. L. C. **A aprendizagem em Educação Física: análise de dois modelos de ensino em Basquetebol - Instrução Direta e Educação Desportiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, 2012.

LORTIE, D. C. (1975). **Professor: um estudo sociológico**. Chicago, Universidade de Chicago.

LOURENCETTI, G. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. **In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M. R. (Orgs). Aprendizagem profissional da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 49-69

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

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **In: Motriz**, v. 16, n. 3, p. 776-787, 2010.

MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de educação física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo**. Rio Claro, 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

MILLER, K.; SHIFFLET, R. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 53, p. 20-29, 2016

MITCHELL, S.A.; OSLIN, J.L.; GRIFFIN, L.L. **Teaching sport concepts and skills: A Tactical games approach**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986

MIZUKAMI, M. da G. N.; STEFANE, C. A. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de educação física. **In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002

MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. **In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N.(Orgs.) Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 175-201.

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.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching physical education**. (5th ed.). New York, NY: Benjamin Cummings. 2002

MOURA, A.; MONTEIRO, J. ; BATISTA, P. .Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. **In: Journal of Sport Pedagogy and Research** 4(3) - (2018) 39-50

MOY, B.; RENSHAW, I.; DAVIDS, K. Variations in acculturation and Australian physical education teacher education students' receptiveness to an alternative pedagogical approach to games teaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 4, p. 349-369, 2014.

NASCIMENTO, J.V. GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de educação física ao longo de sua carreira docente. **in: 6º Congresso de Educação Física e Ciências dos Desportos dos Países de Língua Portuguesa**; La Coruña, ES. La Coruña: INEF; 1998.

NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION (NASPE) (1995). **Moving into the future: National standards for physical education**. St. Louis, MO, Mosby-Year Book.

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.

NUNNALLY, J.; BERNSTEIN, I. **Psychometric theory**. 3 ed. New York: McGraw-Hill, 1994.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3ª ed. Brasília Liber Livro, 2011

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, R. M.; MIZUKAMI, M. G. "Na escola se aprende de tudo..." **In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFCar, 2002. p. 229-256.

ORSO, P. J. . Métodos de conhecimento. **In: Paulino José Orso; André Paulo Castanha; João Carlos da Silva; Marco Antônio Batista Carvalho; Edson Martin; Cláudio Afonso Peres. (Org.). História da Educação: pesquisa e memória histórica**. 1ed. Cascavel-PR: Coluna do Saber, 2008, v. 1, p. 17-34

O'SULLIVAN, M. Beliefs of teachers and teacher candidates: implications for teacher education. In: **CARREIRO DA COSTA, F.; CLOES, M.; GONZALEZ VALEIRO, M. (Eds.). The art and science of teaching in physical education and sport**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-UTL, 2005. p. 149-164.

PAJARES, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research** 62(3): 307–332

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6ª ed. São Paulo: Summus, 2015

PALHOÇA. **Plano Municipal de Educação: uma construção coletiva (2015)**. Prefeitura Municipal de Palhoça, Secretaria Municipal de Educação, 2015.

PAPAMICHO, A.; DERRI, V. Self-evaluation of physical education teachers in the use of constructive teaching strategies. **Journal of Current Research**, v.10, n.8, p. 72188-72193, 2018.

PASTRE, M. 2001. 89f. Tese (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, CTC – UFSC, **A educação física na busca da excelência humana e acadêmica**. Florianópolis.

PENNA, A. G. **Introdução à História da Psicologia Contemporânea**. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PEREIRA, A. M. A questão racial e a aula de educação física. In: **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II. Série pensamento negro em educação** vol. 4. Florianópolis: Atilênde, 2002.

PETKOVA, A.; KUDLACEK, M.; NIKOLOVA, E. (2012). Attitudes of physical education teachers toward teaching children with physical disabilities **in general physical education in Bulgária**. **European Journal of Adapted Physical Activity**. 5. 82-98. 10.5507/euj.2012.010.

PHILPOT, R; SMITH, W. Beginning & graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 2, n. 1, p. 33-50, 2011

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967. Six Études de Psychologie, (1964)

PIAGET, J. (1970) **Structuralism**, New York: Basic Books.

PIAGET, J. (1976). **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, J. (1983a). **Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico**. Em M. Piattelli Palmarini, Teorias da linguagem & teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky. São Paulo: Editora Cultrix.

PIAGET, J. (1983b). **A epistemologia genética**. Em Piaget: Vida e obra. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural

PIAGET, J. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. (2000). **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes

PIAGET, J. (2008). **Psicologia e Pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária

PILL, S.; PENNEY, D.; SWABEY, K. Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation **In Teacher Education**. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 8, p. 118-38, 2012.

PRITCHARD, A; WOOLLARD, J (2010). **Psychology for classroom: constructivism and social learning**. New York: Routledge, 119p

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 Education Journal**, v. 19, n. 2, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. **In J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton (Ed), Handbook of research on Teacher education**, (p. 102-119). New York: Macmillan.

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

RICHARDSON, V. (Ed.). **Constructivist teacher education: Building a World of New Understandings**. London: Falmer, 2000.

RICHARDSON, V. **Constructivist pedagogy**. **Teachers college**, n. 9, v. 105, p. 1623-1640, 2003.

RINK J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, 20, 112-128

RIZZO, T. R.; KIRKENDALL, D. R. (1995). Teaching Students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? **Adapted Physical Activity Quarterly**, 12, 205-216.

RIZZO, T.L.; VISPOEL, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 8, 4-11.

RIZZO, T.R., & WRIGHT, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. **Mental Retardation**, 26, 307-309.

ROVEGNO, I.; DOLLY, J. P. Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. Sullivan (Eds.), **The handbook of physical education** London: Sage, p. 226-241, 2006.

ROVENGO, I (1992). Learning to reflect on teaching: a case study of a preservice physical education teacher. **In: The Elementary School Journal**. 92, 491-510

ROVEGNO, I; BANDHAUER, D. Norms of the School Culture That Facilitated Teacher Adoption and Learning of a Constructivist Approach to Physical Education. **In: Journal of Teaching in Physical Education**, 1997. 16. 401-425.

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

SADI, R. S. Impactos da Regulamentação no projeto pedagógico ideal para a Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 2 e 3, 2000.

SADI, R. S. **Regulamentação da Educação Física: A face podre da burocracia**. Mimeo. 2002.

SAMPAIO, J. O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UnB, Brasília, 2013.

SANCHES, M. F. C.; JACINTO, M. **Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações em Educação**. v. 3, p. 131233, 2004.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº0636/14**, de 9 de setembro de 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014

SÃO JOSÉ. **Proposta Curricular do Município de São José (2000)**. Prefeitura Municipal de São José. Secretaria Municipal de Educação. (2000)

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: PPGE/ CED/UFSC, 1996.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SHEN, B. Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. **British Journal of Educational Psychology**, Londres, v. 84, n. 1, p. 40-57, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understands: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.17, n.1, p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987, 1-22

SHULMAN, L. S. **Preface in Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwer Academica Publishers, p.13, 1999.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. **In: SHIGUNOV. V.; SHIGUNOV NETO, A. Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 19 -53.

SIEDENTOP, D. Sport education: what is sport education and how does it work? **JOPERD**, v. 69, n. 4, 1998.

SIJTSMA, K. On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach Alfa. **Psychometrika**—v. 74, n. 1, p.107–120 – March, 2009

SIKES, P. The life cycle of the teacher. BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (Orgs.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985.

SILVA, R. da. 2006. 264f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, CTC – UFSC, **Características do estilo de vida e qualidade de vida de professores do ensino superior público em Educação Física**. Florianópolis.

SILVA, C. S. NETO, S. S., DRIGO, A. J. Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes. **Motriz**. 2009; 15: 481-492.

SINGER, P. Diploma, profissão e estrutura social. **In: CATANI, D. B et al. Universidade, escola e formação de professores**. Brasiliense, 1986, 51-68.

SKINNER, B. F. (1975). **Contingências do Reforço. Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Ed. Abril. Traduzido do original inglês *Contingences of Reinforcement*, New Jersey, Prentice Hall, 1969. Cap I, pp 9-27.

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; 2015, p. 37-54.

SOFO S.; BEARD, D.H.; SLATERRY, A; HOWARD S. Preservice teachers' beliefs about the curricular goals for physical education. **Missouri Journal Health, Physical Education, Recreation, and Dance** 2012;22(1):18-35, Reston

STREINER, D.L; NORMAN, G.R.; CAIRNEY, J. **Health measurement scales: a practical guide to their development and use**. 5. New York, NY: Oxford University Press; 2014

SYRMPAS, L.; DIGELIDIS, N; ANTHONY, W.; VICARD, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. **Teaching and Teacher Education**. Volume 66. 184–194. 10.1016/j.tate.2017.04.013.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968- 1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: Edusf, 2003

TAFFAREL, C. Z. Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimento científicos na área de Educação Física e esportes no nordeste do Brasil: Um estudo a partir da UFPE. **In: Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Goiás: [s.e], 1997. vol II.

TARDIF, M.; REYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, a.XXI, n.73, p.209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: vozes, 2002

TESTA, W. L. Metodologias de Ensino em Educação Física. **EF Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 16, nº 159, Agosto de 2011.

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

TIBÚRCIO, M. P.; MELO, G.S.M.; BALDUÍNO, L.S.C; FREITA, C.C.D.; COSTA, I.K.F.; TORRES, G.V. Content validation of an instrument to assess the knowledge about the measurement of blood pressure. **Revista Pesquisa Cuid Fundamental**;7(2):2475-85. Acessado em: 22/01/2020: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/3585/pdf_1578

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.

TOMAZ, M. H.; VIANA, I.M.T C; FILHO, L.J.M. A Proposta Curricular da Educação Básica de Santa Catarina: apontamentos críticos sobre o currículo. **III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação** 17 e 18 de outubro de 2017, Florianópolis/SC

TSANGARIDOU, N. Teachers' beliefs. **In: KIRK, D.; MacDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Ed.). The handbook of physical education**. London: SAGE, 2006, p. 486-501.

TSANGARIDOU, N.; O'SULLIVAN, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories. **in: Journal of Teaching. in Physical Education**, 22(2), 132-153.

TSANGARIDOU, N.; O'SULLIVAN, M. (1997). The Role of Reflection in Shaping Physical Education Teachers' Educational Values and Practices. **in: Journal of Teaching. in Physical Education**, 17, 2-25.

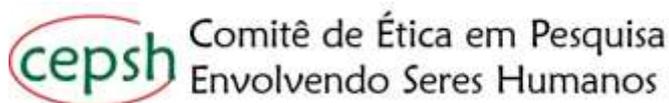
TSUKAMOTO, M.; ANDRADE, D. Formação inicial em Educação Física e Teaching Games for Understanding: percepções dos estudantes. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, p. 99-106, 2017.

- URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VALLE, S.; VEGA, R.; RODRÍGUEZ, M. Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, ISSN-e 1577-0354, ISSN-e 1577-0354, N°. 59, 2015
- VALLERAND, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. **Psychologie canadienne**, 30(4), 662-680. <https://doi.org/10.1037/h0079856>
- VIGOTSKI, L.S. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L.S (1991). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L.S (2009). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2ªed. São Paulo Editora WMF.
- VOSNIADOU, S. **How children learn: educational practices series**. Vol 7. Chicago: International Academy of Education, 2001.
- WALLON, H.P.H. . **Origens do pensamento na criança**, Manole, São Paulo, 1989.
- WANG, C. L.; HA, A. Pre-service teachers' perception of Teaching Games for Understanding: A Hong Kong Perspective. **European Physical Education Review**, v. 12, n. 3, p. 407-429, 2009.
- WANG, C. 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.
- WANG, J; KOH, M. Sport ability beliefs, achievement goals, self, determination and beliefs about the purposes of physical education among singaporean preservice physical education trainees. **In: Asian Journal of Exercise & Sports Science**. 2006 Vol 3 p. 25-34
- WANG; QI; WANG. Beliefs of Chinese Physical Educators on Teaching Students With Disabilities in General Physical Education Classes. **in Adapted Physical Activity Quarterly**, 2015, 32, 137-155 <http://dx.doi.org/10.1123/APAQ.2014-0140>
- WRIGHT, S.; MCNEILL, M.; FRY, J.; TAN, S.; TAN, C.; SCHEMPP, P. Implications of Student Teachers' Implementation of a Curricular Innovation. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, p. 310-28, 2006.
- 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 & Sport Pedagogy**, v.16, n.1, p. 83-99, 2011.

APÊNDICES



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS – SC



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa, intitulada “As crenças sobre o ensino construtivista de professores de Educação Física do ensino fundamental: um estudo nas redes municipais de ensino da Grande Florianópolis, Santa Catarina”, que fará aplicação inicial de um questionário e uma escala, tendo como objetivo geral analisar as práticas de ensino construtivista de professores de Educação Física que atuam nas redes municipais de ensino da Grande Florianópolis, Santa Catarina. Serão previamente marcados a data e horário para a aplicação dos procedimentos, de acordo com sua conveniência, utilizando um questionário de caracterização dos participantes e uma versão traduzida e adaptada da escala de práticas de ensino construtivistas da Educação Física. Estes procedimentos serão realizados nas formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino em que os senhores estarão vinculados. O tempo aproximado para aplicação do instrumento será de 30 minutos.

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.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão identificar as crenças e práticas dos Professores de Educação Física a respeito do ensino construtivista; identificar quais aspectos ou dimensões do ensino construtivista são valorizados nas crenças e práticas dos professores; propor princípios e estratégias para a formação de professores no sentido de apoiar a formação continuada para o ensino orientado ao construtivismo. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão o pesquisador responsável Valmor Ramos, pesquisador Luciano Gonzaga Galvão e a pesquisadora Ana Flávia Backes.

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 participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Valmor Ramos

NÚMERO DO TELEFONE: cel. (48) 99638-9910

ENDEREÇO: Rua: Pascoal Simone, 358, Coqueiros

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

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

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

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-9981 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

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

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@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:

____/____/____.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Questionário de Caracterização

Prezado (a) professor (a),

O questionário de caracterização contém 33 questões, distribuídas em quatro dimensões. Esse questionário foi desenvolvido para obter dados a respeito de suas características pessoais, acadêmicas e profissionais.

No questionário não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua colaboração.

1. Identificação

1.1. Nome completo:

1.2. Data de nascimento: ___/___/___

1.3. Idade: _____

1.4. Sexo: Masculino () Feminino ()

1.5. Em relação à cor da pele, você se considera:

() Branco; () Pardo; () Preto; () Amarelo (oriental); () Vermelho (indígena);

() Prefiro não declarar

1.6. Naturalidade: _____

() Brasileiro(a); () Estrangeiro Qual país? _____

1.7. Estado Civil:

() Solteiro(a); () Casado(a); () Separado(a) / Divorciado(a); () Viúvo(a);

() Vivo com companheiro(a);

1.8. Bairro e Cidade de

Residência: _____

1.9. Rede(s) de Ensino em que atua

(município(os): _____

—

1.10. Quais Unidade(s) de Ensino em que atua:

1.10. Em quais anos do ensino fundamental você atua: 1º() 2º() 3º() 4º() 5º() 6º() 7º() 8º() 9º()

1.11. Qual sua carga horária semanal em Educação Física?
10h(); 20h(); 30h(); 40h(); Outra (): _____

1.12. Vínculo empregatício:
Estatutário(); Temporário(); Outro (): _____

1.13. Qual é a sua renda individual mensal?
 Menos de 1 salário mínimo (até R\$998)
 De um a menos de dois salários mínimos (entre R\$998 e R\$1996)
 De dois a menos de três salários mínimos (entre R\$ 1996 e R\$ 2994)
 De três a menos de quatro salários mínimos (entre R\$ 2994 e R\$ 3992)
 De quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R\$ 3992 e R\$ 4990)
 De cinco a menos de seis salários mínimos (entre R\$ 4990 e R\$5988)
 De seis a menos de sete salários mínimos (entre R\$ 5988 e R\$ 6986)
 De sete a menos de oito salários mínimos (entre R\$ 6986 e R\$ 7984)
 De oito a menos de nove mínimos (entre R\$ 7984 e R\$ 8982)
 De nove a dez salários mínimos (entre R\$ 8982 e R\$9980)
 Acima de dez salários mínimos

1.14. Qual é renda familiar mensal (considerando a soma da renda daqueles que moram e contribuem para o sustento do lar)?
 Menos de 1 salário mínimo (até R\$998)
 De um a menos de dois salários mínimos (entre R\$998 e R\$1996)
 De dois a menos de três salários mínimos (entre R\$ 1996 e R\$ 2994)
 De três a menos de quatro salários mínimos (entre R\$ 2994 e R\$ 3992)
 De quatro a menos de cinco salários mínimos (entre R\$ 3992 e R\$ 4990)
 De cinco a menos de seis salários mínimos (entre R\$ 4990 e R\$5988)
 De seis a menos de sete salários mínimos (entre R\$ 5988 e R\$ 6986)
 De sete a menos de oito salários mínimos (entre R\$ 6986 e R\$ 7984)
 De oito a menos de nove mínimos (entre R\$ 7984 e R\$ 8982)
 De nove a dez salários mínimos (entre R\$ 8982 e R\$9980)
 Acima de dez salários mínimos

1.15. Você cursou ensino médio e fundamental em:
 escolas públicas em sua totalidade;
 a maior parte (mais de 55%) em escolas públicas;
 metade em escolas públicas, metade em escolas privadas
 a maior parte (mais de 55%) em escolas privadas;
 em escolas privadas inteiramente;

2. Experiência Esportiva

2.1. Você teve experiência como jogador (a) ou atleta? () Não; () Sim
 a) Quantos anos? _____
 b) Qual(is) esporte(s)? _____
 c) Onde? () Escola; () Clube () Outro: _____

2.2. Você já participou de competições esportivas? ()Não; ()Sim
 a) Qual nível? ()Escolar; ()Municipal; ()Estadual; ()Nacional; ()Internacional

2.3. Atualmente ainda realiza alguma atividade esportiva? ()Não; ()Sim

a) Quais? _____

b) Motivo? ()Lazer ou saúde; ()Competição

3. Experiência Acadêmica

3.1. Universidade em que se graduou/está se graduando em Educação Física:

3.2. Qual foi a sua forma de ingresso nesta rede de Ensino?

()Concurso Público; ()Processo seletivo; ()Transferência externa; ()Outros:

3.3. Você ingressou nesta rede de ensino via algum sistema de cotas:

()Não

()Sim,

Qual?: _____

3.4. Qual foi o ano que você ingressou nesta rede de ensino?

3.5. Você já exerceu outra função dentro desta rede de ensino além de professor?

()Não; ()Sim, Qual? _____.

Por quanto tempo? _____

3.6. Você tem outro curso de formação concluído? ()Não; ()Sim,

Qual? _____

3.7. Você Possui pós-graduação:

()Não

()Sim

()Especialização: _____;

()Mestrado: _____;

()Doutorado: _____;

()Pós-Doutorado: _____.

Formação Continuada:

3.8. Você participou ou participa de cursos de formação continuada fora de sua rede de ensino?

()Não; ()Sim,

Quais?: _____

3.9. Você participou ou participa de cursos específicos sobre o ensino dos esportes nos últimos anos?

() Não; () Sim,

Quais?: _____

3.10. Você ministrou algum curso ou elaborou material sobre o ensino dos esportes?

() Não; (

) Sim, Quais?: _____

3.11. Sua rede de ensino oferece formação continuada específica para professores de Educação Física?

() Não; () Sim

a) Qual a periodicidade das formações?

() Semanal; () Quinzenal; () Mensal; () Semestral; () Anual (

) Outro: _____

b) Você participa destas formações?

() Não; () Sim

c) Há quanto tempo participa? _____

4. Experiência Profissional

4.1. Exerce outra atividade na área da E.F. além de ser professor do Ensino Municipal?

() Não; () Sim

a) Qual? _____

b) Local ou locais onde atua? _____

4.2. Participou de competições esportivas como professor ou treinador? () Não; () Sim

a) Por quanto tempo? _____

b) Qual nível? () Escolar; () Municipal; () Estadual; () Nacional; () Internacional

4.3. Atuou ou atua como professor em rede particular de ensino?

() Não; () Sim

a) Qual faixa etária? _____

4.4. Há algo relevante que você gostaria de acrescentar em suas respostas até o momento?

() Não; () Sim

a) _____

APÊNDICE C - ESCALA DE PRÁTICAS DE ENSINO CONSTRUTIVISTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Prezado (a) professor (a),

A Escala de práticas de ensino construtivista em Educação Física contém 27 afirmações ou itens.

Para responder cada afirmação ou item, utilize a escala abaixo para indicar à medida que seu ensino se aproxima em menor grau (1), ou maior grau (5), de uma orientação construtivista.

No preenchimento da escala, leve em consideração as suas experiências de ensino obtidas dentro e/ou fora do contexto da Universidade.

Na escala não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua colaboração.

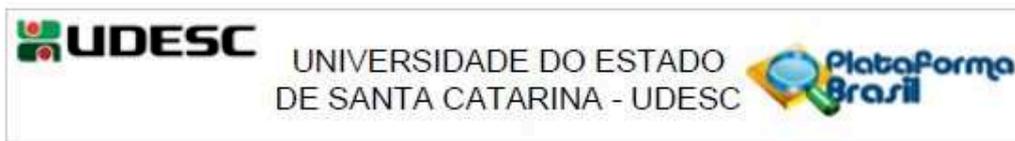
Nos itens (1 a 27) assinale o número que melhor indica o quanto seu ensino se aproxima de uma orientação construtivista:				
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

1. Você fornece aos alunos oportunidades de se envolver ativamente na criação/modificação de jogos.	1	2	3	4	5
2. Você incentiva os alunos a explorar o uso de uma habilidade esportiva em diferentes situações de jogos.	1	2	3	4	5
3. Você incentiva os alunos a usar os seus próprios critérios de aprendizagem para o desempenho de uma habilidade esportiva.	1	2	3	4	5
4. Você encoraja os alunos a criar suas próprias perguntas ao longo da aula.	1	2	3	4	5
5. Seus alunos são ativamente envolvidos na avaliação da qualidade de seus próprios movimentos.	1	2	3	4	5
6. Ao apresentar as tarefas de aprendizagem, você usa explicações que sejam relevantes e remetam às experiências anteriores vividas pelos alunos.	1	2	3	4	5
7. Você associa a compreensão anterior dos alunos sobre jogos, regras e habilidades esportivas com a aprendizagem de novos conteúdos.	1	2	3	4	5
8. Sempre que possível você utiliza dicas de ensino que são relevantes ao conhecimento prévio e/ou experiências de vida dos alunos.	1	2	3	4	5
9. Você incentiva os alunos a usar o conhecimento aprendido durante a aula e nas aulas anteriores para criar/modificar seus jogos.	1	2	3	4	5
10. Você incentiva os alunos a usar seu repertório de movimentos para explorar variedades de respostas a uma habilidade esportiva.	1	2	3	4	5

11. Sempre que possível você ajusta a complexidade das tarefas de aprendizagem com base nos níveis de habilidade dos alunos.	1	2	3	4	5
12. Você fornece aos alunos variações das tarefas de aprendizagem para que eles possam escolher as tarefas que mais se adequam às suas habilidades.	1	2	3	4	5
13. Você incentiva os alunos a discutir suas próprias ideias em grupo ou com parceiros sobre a criação/modificação de jogos.	1	2	3	4	5
14. Você incentiva os alunos a compartilhar suas próprias ideias em grupos ou com parceiros para explorar várias formas de realizar uma habilidade esportiva.	1	2	3	4	5
15. Você incentiva os alunos a compartilhar suas próprias ideias em grupos ou com parceiros sobre melhoria da eficiência de habilidades esportivas.	1	2	3	4	5
16. Você e seus alunos refletem sobre a criação de situações para que os alunos discutam suas ideias de maneira colaborativa.	1	2	3	4	5
17. Você e seus alunos refletem e estabelecem expectativas/regras para os alunos aceitarem quando alguém comete um erro.	1	2	3	4	5
18. Você orienta os alunos a negociar suas ideias de maneira cooperativa quando não concordam entre eles.	1	2	3	4	5
19. Você orienta os alunos a refletir sobre quão bem eles cooperam entre si e a identificar as suas funções específicas na resolução dos problemas que surgem.	1	2	3	4	5
20. Você incentiva os alunos a criar suas próprias estratégias/regras dos jogos que façam sentido ao mundo sociocultural deles.	1	2	3	4	5
21. Você incentiva os alunos a trazer suas próprias vivências culturais para tornar os jogos, regras, habilidades esportivas mais significativas para eles.	1	2	3	4	5
22. Você apresenta perguntas para ajudar os alunos a identificar os problemas com os jogos que eles criaram.	1	2	3	4	5
23. Você guia os alunos a buscar suas próprias soluções aos problemas quando eles estão criando jogos.	1	2	3	4	5
24. Você orienta os alunos a identificar como podem melhorar seu desempenho em uma habilidade esportiva.	1	2	3	4	5
25. Você motiva os alunos a criar suas ideias sobre jogos, regras, habilidades esportivas.	1	2	3	4	5
26. Você motiva os alunos a pensar e modificar as ideias que eles já possuem sobre jogos, regras, habilidades esportivas.	1	2	3	4	5
27. Você incentiva os alunos a desenvolver suas próprias ideias para explorar diferentes maneiras para realizar uma habilidade esportiva.	1	2	3	4	5

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Crenças sobre o Ensino Construtivista de Professores de Educação Física do Ensino Fundamental: um estudo nas redes municipais de ensino da Grande Florianópolis, Santa Catarina

Pesquisador: VALMOR RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15258919.1.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.535.966

Apresentação do Projeto:

2a versão:

Projeto de Pesquisa: As Crenças sobre o Ensino Construtivista de Professores de Educação Física do Ensino Fundamental: um estudo nas redes municipais de ensino da Grande Florianópolis, Santa Catarina. Pesquisa de mestrado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - CEFID

Pesquisador: Gonzaga Galvão

Orientador: Valmor Ramos

Participantes: Ana Flávia Backes e Luciano Gonzaga Galvão

O projeto apresenta como desenho da pesquisa o seguinte texto: "O objetivo do estudo será analisar as crenças de ensino a respeito dos princípios construtivistas dos professores de Educação Física de Escolas Municipais do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis. Participarão do estudo, professores de Educação Física do Ensino Fundamental de redes municipais de ensino da Grande Florianópolis (SC). Caracterizar-se-á como uma pesquisa quantitativa e de caráter descritivo. Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados um questionário de caracterização dos participantes, buscando identificar as informações pessoais, demográficas, acadêmicas e profissionais dos professores e também, uma escala sobre

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



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 3.535.966

práticas de ensino construtivistas na Educação Física e Esportes. Os dados quantitativos serão tratados por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais, com o auxílio do software SPSS, versão 21."

As alterações no nº de participantes ocorreram em três dos cinco municípios que compõem o universo da pesquisa a saber;

- * São José: alteração no nº de participantes de 40 para 25 participantes
- * Florianópolis: alteração no nº de participantes de 40 para 30 participantes.
- * Palhoça: alteração no nº de participantes de 40 para 25 participantes
- * Biguaçu: não houve alteração no nº de participantes que permanecem 10;
- * Santo Amaro da Imperatriz: não houve alteração no nº de participantes que permanecem 10.

Cronograma de aplicação:

Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, dos ajustes indicados no Parecer Consubstanciado do CEP - 27/06/2019 a 27/06/2019

Data de Submissão do Projeto - 27/06/2019

Submissão dos dados ao Comitê de Ética em Pesquisa - 31/05/2019 a 03/06/2019

Finalização da Pesquisa - 05/11/2019 a 21/02/2020

Análise dos Dados - 29/07/2019 a 04/11/2019

Coleta de Dados da Pesquisa - 29/07/2019 a 09/09/2019

Objetivo da Pesquisa:

2ª versão:

Objetivo Primário:

Analisar as crenças a respeito dos princípios de ensino construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Escolas Municipais da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

Objetivo Secundário:

- * Caracterizar o perfil demográfico, acadêmico e profissional dos professores de Educação Física do ensino fundamental das Redes Municipais de Ensino da região Grande Florianópolis, Santa Catarina;

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesco@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 3.535.966

- Identificar o grau de orientação das crenças sobre o ensino construtivista de professores de Educação Física do Ensino Fundamental das Redes Municipais de Ensino da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina;
- Comparar o grau de orientação das crenças sobre o ensino construtivista em relação às dimensões envolvimento ativo, relevância pessoal e cooperação social de professores de Educação Física das Redes Municipais de Ensino da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina;
- Associar o grau de orientação das crenças sobre o ensino construtivista com as características demográficas, acadêmicas e profissionais de professores de Educação Física das Redes Municipais de Ensino da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

2a versão: mantiveram-se os mesmos:

Riscos:

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.

Benefícios: Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão identificar as crenças e práticas dos Professores de Educação Física a respeito do ensino construtivista; identificar quais aspectos ou dimensões do ensino construtivista são valorizados nas crenças e práticas dos professores; propor princípios e estratégias para a formação de professores no sentido de apoiar a formação continuada para o ensino orientado ao construtivismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem mérito educacional, social, econômico, entre outros.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados:

- Projeto Básico
- Projeto Detalhado
- Questionário
- Escala_de_Praticas_de_Ensino_Construtivistas_da_Educacao_Fisica_e_Esportes
- Carta resposta

Recomendações:

Sem recomendações

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

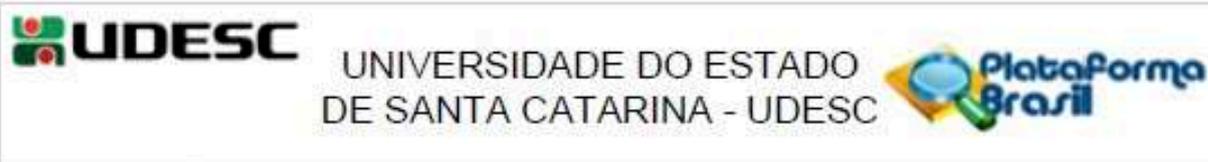
UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.535.966

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PENDÊNCIAS ATENDIDAS:

- 1 - Incluir na Folha de Rosto o número exato de participantes na pesquisa (100 ou 140??) - ATENDIDA.
- 2 - Incluir os instrumentos de coleta de dados (questionário e escala de práticas de ensino construtivistas da Educação) - ATENDIDA.
- 3 - Incluir o nome da pesquisadora Ana Flávia Backes no grupo de assistente - ATENDIDA.
- 4 - Alterar e incluir novo cronograma de pesquisa - ATENDIDA.

Projeto apto para a aprovação.

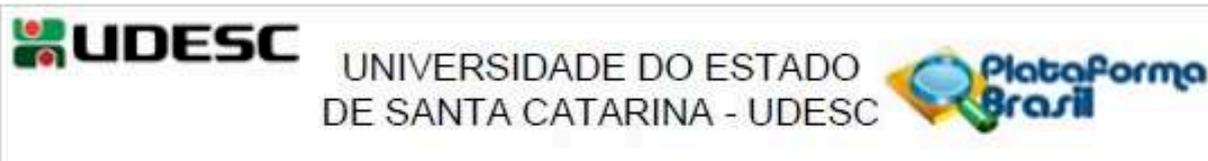
Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPESH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPESH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPESH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPESH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

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



Continuação do Parecer: 3.535.966

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1369361.pdf	27/06/2019 08:53:45		Aceito
Outros	Resposta_ao_Parecer_CEP_3414497_a_cerca_da_Pesquisa_CAAE_1525891910000118.pdf	27/06/2019 02:08:20	Luciano Gonzaga Galvão	Aceito
Outros	Escala_de_Praticas_de_Ensino_Construтивistas_da_Educacao_Fisica_e_Esportes.pdf	27/06/2019 00:52:27	Luciano Gonzaga Galvão	Aceito
Outros	Questionario_de_Caracterizacao_dos_Participantes.pdf	27/06/2019 00:43:36	Luciano Gonzaga Galvão	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_luciano.pdf	31/05/2019 15:04:11	Luciano Gonzaga Galvão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Pesquisador.docx	31/05/2019 09:46:50	VALMOR RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	31/05/2019 09:45:42	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	05_Declaracao_Ciencia_e_Concordancia_Sao_Jose_assinada.pdf	31/05/2019 09:28:23	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	04_Declaracao_Ciencia_e_Concordancia_Santo_Amaro_assinada.pdf	31/05/2019 09:27:44	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	03_Declaracao_Ciencia_e_Concordancia_Palhoca_assinada.pdf	31/05/2019 09:27:05	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	02_Declaracao_Ciencia_e_Concordancia_Florianopolis_assinada.pdf	31/05/2019 09:26:31	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	01_Declaracao_Ciencia_e_Concordancia_Biguacu_assinada.pdf	31/05/2019 09:25:16	VALMOR RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 3.535.966

FLORIANOPOLIS, 27 de Agosto de 2019

Assinado por:
Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIRETORIA DE
ENSINO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE BIGUAÇU

Prezada Sr^a Diretora de Ensino Katia Bernardete

Venho por meio deste, apresentar o mestrando Luciano Gonzaga Galvão, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), interessado em desenvolver pesquisa relacionada à sua dissertação de mestrado. Seu objetivo de estudo é analisar as crenças sobre o ensino construtivista de professores de Educação Física das redes municipais de ensino da Grande Florianópolis. A pesquisa, intitulada: **“AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA”**, tem como objetivo geral “analisar a crença de ensino baseado nos princípios construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis”.

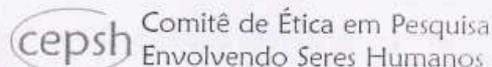
Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário denominado “Escala de Práticas de Ensino Construtivista em Educação Física”, baseada nos estudos de Chen, Burry-Stock, e Rovigno (2000), que abordam aspectos autoavaliativos do ensino de educação física no ensino fundamental a partir das perspectivas construtivas.

Acreditamos que as práticas e o processo formativo de professores necessitam ser investigados por entendermos que a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, são indispensáveis à atividade pedagógica do professor. A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca das práticas dos professores de educação física, suas crenças e aspectos relacionados à formação de professores para o ensino da Educação Física Escolar. Para as redes de ensino investigadas, bem como suas instituições educacionais, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa possam suscitar a reflexão de novas estratégias formativas que contribuam com novas práticas pedagógicas ao longo de sua formação.

Ressaltamos que durante a coleta de dados, serão assegurados os direitos das redes de ensino e suas instituições, dos professores participantes da pesquisa, da

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 / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À GERÊNCIA DE FORMAÇÃO
PERMANENTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.

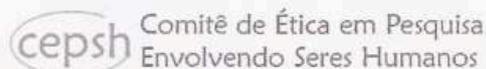
Prezada Gerente Sr^a Luciane Volken e Sr^a Ana Elisa de Moura Miotto

Venho por meio deste, apresentar o mestrando Luciano Gonzaga Galvão, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), interessado em desenvolver pesquisa relacionada à sua dissertação de mestrado. Seu objetivo de estudo é analisar as crenças sobre o ensino construtivista de professores de Educação Física das redes municipais de ensino da Grande Florianópolis. A pesquisa, intitulada: **“AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA”**, tem como objetivo geral “analisar a crença de ensino baseado nos princípios construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis”.

Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário denominado “Escala de Práticas de Ensino Construtivista em Educação Física”, baseada nos estudos de Chen, Burry-Stock, e Rovegno (2000), que abordam aspectos autoavaliativos do ensino de educação física no ensino fundamental a partir das perspectivas construtivas.

Acreditamos que as práticas e o processo formativo de professores necessitam ser investigados por entendermos que a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, são indispensáveis à atividade pedagógica do professor. A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca das práticas dos professores de educação física, suas crenças e aspectos relacionados à formação de professores para o ensino da Educação Física Escolar. Para as redes de ensino investigadas, bem como suas instituições educacionais, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa possam suscitar a

ANEXO D – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE PALHOÇA



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO SETOR DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PALHOÇA

Prezada Secretária Municipal de Educação, Sr^a Shirley Nobre Scharf

Venho por meio deste, apresentar o mestrando Luciano Gonzaga Galvão, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), interessado em desenvolver pesquisa relacionada à sua dissertação de mestrado. Seu objetivo de estudo é analisar as crenças sobre o ensino construtivista de professores de Educação Física das redes municipais de ensino da Grande Florianópolis. A pesquisa, intitulada: **“AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA”**, tem como objetivo geral “analisar a crença de ensino baseado nos princípios construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis”.

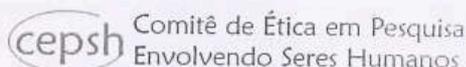
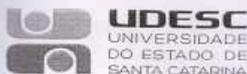
Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário denominado “Escala de Práticas de Ensino Construtivista em Educação Física”, baseada nos estudos de Chen, Burry-Stock, e Rovegno (2000), que abordam aspectos autoavaliativos do ensino de educação física no ensino fundamental a partir das perspectivas construtivas.

Acreditamos que as práticas e o processo formativo de professores necessitam ser investigados por entendermos que a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, são indispensáveis à atividade pedagógica do professor. A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca das práticas dos professores de educação física, suas crenças e aspectos relacionados à formação de professores para o ensino da Educação Física Escolar. Para as redes de ensino investigadas, bem como suas instituições educacionais, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa possam suscitar a reflexão de novas estratégias formativas que contribuam com novas práticas pedagógicas ao longo de sua formação.

Ressaltamos que durante a coleta de dados, serão assegurados os direitos das redes de ensino e suas instituições, dos professores participantes da pesquisa, da

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 / cepsh.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO E – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ.

Prezada Secretária Municipal de Educação Sr^a Maria Aparecida Scotti,

Venho por meio deste, apresentar o mestrando Luciano Gonzaga Galvão, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), interessado em desenvolver pesquisa relacionada à sua dissertação de mestrado. Seu objetivo de estudo é analisar as crenças sobre o ensino construtivista de professores de Educação Física das redes municipais de ensino da Grande Florianópolis. A pesquisa, intitulada: **“AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA”**, tem como objetivo geral “analisar a crença de ensino baseado nos princípios construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis”.

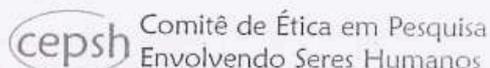
Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário denominado “Escala de Práticas de Ensino Construtivista em Educação Física”, baseada nos estudos de Chen, Burry-Stock, e Rovegno (2000), que abordam aspectos autoavaliativos do ensino de educação física no ensino fundamental a partir das perspectivas construtivas.

Acreditamos que as práticas e o processo formativo de professores necessitam ser investigados por entendermos que a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, são indispensáveis à atividade pedagógica do professor. A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca das práticas dos professores de educação física, suas crenças e aspectos relacionados à formação de professores para o ensino da Educação Física Escolar. Para as redes de ensino investigadas, bem como suas instituições educacionais, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa possam suscitar a reflexão de novas estratégias formativas que contribuam com novas práticas pedagógicas ao longo de sua formação.

Ressaltamos que durante a coleta de dados, serão assegurados os direitos das redes de ensino e suas instituições, dos professores participantes da pesquisa, da

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 / cepsh.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO F – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ

Prezada Secretária de Educação, Sr^a Lilian Sandin Boeing

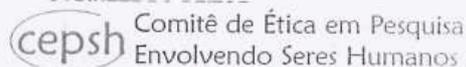
Venho por meio deste, apresentar o mestrando Luciano Gonzaga Galvão, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), interessado em desenvolver pesquisa relacionada à sua dissertação de mestrado. Seu objetivo de estudo é analisar as crenças sobre o ensino construtivista de professores de Educação Física das redes municipais de ensino da Grande Florianópolis. A pesquisa, intitulada: **“AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA”**, tem como objetivo geral “analisar a crença de ensino baseado nos princípios construtivistas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental da região da Grande Florianópolis”.

Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário denominado “Escala de Práticas de Ensino Construtivista em Educação Física”, baseada nos estudos de Chen, Burry-Stock, e Rovegno (2000), que abordam aspectos autoavaliativos do ensino de educação física no ensino fundamental a partir das perspectivas construtivas.

Acreditamos que as práticas e o processo formativo de professores necessitam ser investigados por entendermos que a construção dos conhecimentos e competências para o ensino, são indispensáveis à atividade pedagógica do professor. A presente pesquisa trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca das práticas dos professores de educação física, suas crenças e aspectos relacionados à formação de professores para o ensino da Educação Física Escolar. Para as redes de ensino investigadas, bem como suas instituições educacionais, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa possam suscitar a reflexão de novas estratégias formativas que contribuam com novas práticas pedagógicas ao longo de sua formação.

Ressaltamos que durante a coleta de dados, serão assegurados os direitos das redes de ensino e suas instituições, dos professores participantes da pesquisa, da

ANEXO G – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU



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 "AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA" declaram estarem cientes 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, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Biguaçu, _____ / _____ / _____

Ass: Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Valmir Augusto
LAF/CEPID/UDESC
773383296

Ass: Responsável pela Instituição
Prof. Dr. Joris Pazin
Diretor Geral
CEPID/UDESC
Mat. 312164-0-02

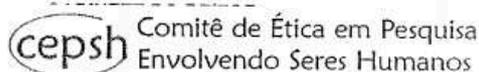
Nome: JORIS PAZIN
Cargo: DIRETOR GERAL
Instituição: CEPID- UDESC
Número de Telefone: 48 9916027518 - 48 3664 8615

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Kátia Bernadeth da Silva
Cargo: Diretora de Ensino
Instituição: Secretaria de Educação de Biguaçu
Número de Telefone: 3034 4105

Kátia Bernadeth da Silva
Diretora de Ensino

ANEXO H – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS



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 "AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA" declaram estarem cientes 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, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 30 / 05 / 2019

Ass: Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Valmar Krumm
LAP-EP/CEFFID/UEDESC
Mat. 312164-0-02

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: JORIS PAZIN
Cargo: DIRETOR GERAL
Instituição: CEFID - UDESC
Número de Telefone: 48366418615

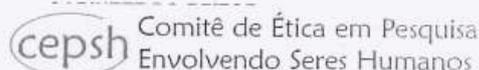
Prof. Dr. Jôris Pazin
Diretor Geral
CEFID/UEDESC
Mat. 312164-0-02

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Luciane Volken
Cargo: Berente de Formação
Instituição: SME/PMF
Número de Telefone: 321210906

Luciane Volken
Berente de Formação Continuada
Matricula 29.196-0

ANEXO I – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE PALHOÇA



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 "AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA" declaram estarem cientes 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, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Palhoça, ____ / ____ / ____

Ass: Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Jôris Pazin
LAP/CEPID/UEDESC
Mat. 312164

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Prof. Dr. Jôris Pazin
Diretor Geral
CEPID/UEDESC
Mat. 312164-0-02

Nome: Jôris Pazin
Cargo: Diretor Geral
Instituição: CEPID-UEDESC
Número de Telefone: 48 3664 8615

Mat. 312164-0-02
CEPID/UEDESC
Diretor Geral
Prof. Dr. Jôris Pazin

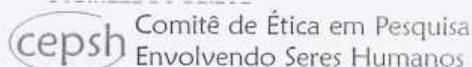
Ass: Responsável de outra instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:

Rafaela M^a Freitas
Matrícula 800393
Diretora de Ensino

82 892 316/0001 - 08
PREFEITURA MUNICIPAL DE PALHOÇA
Secretaria Municipal de Educação
Av. Hílza Terezinha Pagani, 289
Parque Residencial Pagani - CEP 88139 - 000
PALHOÇA - SC

ANEXO J – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ



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 "AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA" declaram estarem cientes 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, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Santo Amaro da Imperatriz, ____ / ____ / ____.

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: JORIS PAZIN
Cargo: DIRETOR GERAL
Instituição: CEFID- UDESC
Número de Telefone: 4836648615

Prof. Dr. Jôris Pazin
Diretor Geral
CEFID/UDESC
Mat. 312164-0-02

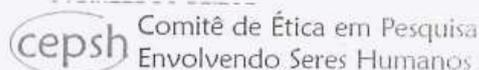
Ass: Responsável de outra instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:
48 3245 4335

Maria Aparecida de Souza Scotti
Secretária Municipal da
Educação e Esportes

Sto Amaro do Imp.

ANEXO K – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ



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 "AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO CONSTRUTIVISTA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA" declaram estarem cientes 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, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

São José, ____ / ____ / ____

Ass: Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Valmar Augusto
LACE/FIC/CEPESH/UEDESC
Mat. 312164-0-02

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: **JÓRIS PAZIN**
Cargo: **DIRETOR GERAL**
Instituição: **CEFID - UDESC**
Número de Telefone: **48 36648615**

Prof. Dr. Jóris Pazin
Diretor Geral
CEFID/UEDESC
Mat. 312164-0-02

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: **Alzira Isabel da Rosa**
Cargo: **Coordenadora da área de Educação**
Instituição: **Secretaria Municipal de Educação Física**
Número de Telefone: **998637360**
33817460

Alzira Isabel da Rosa
Educação Física
CREF 00000361

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 / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br