

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

MARCO ANTONIO DOS SANTOS PEPE

**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE IRATI/PR: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS**

**PONTA GROSSA/PR
2018**

MARCO ANTONIO DOS SANTOS PEPE

**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE IRATI/PR: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a):
Prof.^a Dr.^a Sílvia Christina de Oliveira Madrid

**PONTA GROSSA/PR
2018**

**Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação
BICEN/UEPG**

P421	Pepe, Marco Antonio dos Santos Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual de Irati/PR: percepção de professores e alunos/Marco Antonio dos Santos Pepe. Ponta Grossa, 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração – Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 1. Educação Física escolar. 2. Escola Pública. 3. Ensino Fundamental – anos finais. I. Madrid, Silvia Christina de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa- Mestrado em Educação. III. T.
------	--

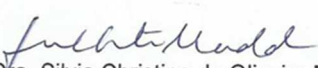
TERMO DE APROVAÇÃO

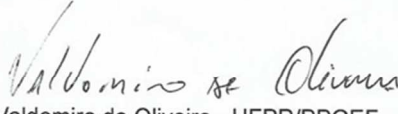
MARCO ANTONIO DOS SANTOS PEPE

**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE IRATI/PR: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG


Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira - UFPR/PPGEF


Prof. Dr. Alfredo César Antunes - UEPG/PPGCS

Prof. Dr. Khaled Mohamad El Tassa - UNICENTRO

Ponta Grossa, 14 de dezembro de 2018.

*Dedico este estudo à minha esposa e a
minha mãe, pelo incentivo e apoio
durante toda esta jornada acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida.

À minha esposa Ariane, pelo apoio, incentivo, paciência e cobrança que me fizeram manter o foco para atingir este sonho acadêmico ao longo desta caminhada.

À minha mãe Rosângela, pelo apoio, incentivo, paciência, cobrança e condições que me deu ao longo da vida para que eu pudesse chegar com êxito a este momento.

À professora orientadora Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid, pela dedicação, contribuições e incentivos, no processo de orientação ao longo desta etapa acadêmica, que culmina com a conclusão deste estudo.

Aos professores doutores Valdomiro de Oliveira, Alfredo César Antunes e Khaled Omar Mohamad El Tassa, por aceitarem participar da banca examinadora deste estudo e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos professores do PPGE/UEPG, bem como aos demais funcionários, por toda a dedicação para que este objetivo fosse alcançado.

Aos professores de Educação Física e aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, que participaram desta pesquisa, pelas significativas contribuições.

Aos meus colegas, pela amizade, parceria e contribuições durante o processo acadêmico no PPGE/UEPG.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida e concluída.

Muito obrigado!

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento humano é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

(Paulo Freire)

PEPE, Marco Antonio dos Santos. **Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública Estadual de Irati/PR: percepção de professores e alunos**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

Este estudo tem como objeto a Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR. A pesquisa é qualitativa, descritiva (GODOY, 1995; GIL, 2008) e a questão problemática a ser investigada é: Quais os pressupostos teóricos metodológicos da Educação Física, nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR? O objetivo geral da pesquisa é desvelar os pressupostos teóricos metodológicos da Educação Física, nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) Identificar os subsídios teóricos metodológicos da Educação Física, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR; b) Analisar a percepção dos professores de Educação Física, sobre o trabalho que desenvolvem nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR; c) Verificar o que os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública estadual de Irati-PR, dizem sobre as aulas de Educação Física. A fundamentação teórica da pesquisa foi consubstanciada pelos estudos referentes: ao contexto escola, as relações e implicações no campo educacional (BOURDIEU, 1983, 1992, 2004); a escola enquanto espaço formal de educação (LIBÂNEO, 1994; RIGAL, 2000; READ, 2001; SAVIANI, 2008; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014); aos aspectos da aula (LUCK, 1991; RODRIGUES, 2002; CRUZ; ANDRÉ, 2014); a influência da mídia no contexto escolar (CASTELLS, 2003; FREIRE; GUIMARÃES, 2003; BUCKINGHAM, 2006; SILVEIRA, 2008; BÉVORT; BELLONI, 2009; JENKINS, 2009; RIVOLTELLA, 2009; ROTHBERG; SIQUEIRA, 2012; PIRILLO, 2014; BALLA ET AL., 2016); aos aspectos dos documentos oficiais a nível nacional e estadual da educação básica em relação à Educação Física escolar (PARANÁ, 2008; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017); as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física escolar (HILDEBRANDT; LANGING, 1986; BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; KUNZ, 1994; FINCK, 2011); a organização curricular da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental (GIMENO SACRISTÁN, 1998; PALMA et al., 2008; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017); ao contexto das aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental (ROSÁRIO; DARIDO, 2005; ANTUNES; DANTAS, 2010; SANTOS; BRANDÃO, 2018). A pesquisa foi realizada em 2017 e 2018 em quatro (4) escolas da rede pública estadual de Irati/PR. Os sujeitos da pesquisa são cinco (5) professores de Educação Física e oitenta e sete (87) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A fundamentação teórica metodológica da pesquisa tem seus pressupostos nos estudos de Godoy (1995) e Gil (2008). Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a análise documental, a entrevista e o questionário (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2008). A organização e análise de dados foram realizadas de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados da pesquisa apontam que: os pressupostos teóricos metodológicos mais utilizados pelos professores são as DCE (PARANÁ, 2008); os professores buscam a formação integral dos alunos, desenvolver os conteúdos estruturantes (PARANÁ, 2008), e estimular as diversas habilidades motoras dos alunos; os

alunos gostam das aulas de Educação Física, o esporte é o conteúdo hegemônico em relação aos demais. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para ampliar as reflexões e discussões sobre as aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, considerando possibilidades metodológicas para seu desenvolvimento numa perspectiva educacional crítica, pois os conhecimentos abordados no contexto escolar devem ter significado para os alunos no sentido de contribuírem para a sua formação.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Escola pública. Anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This study aims at Physical Education in the 8th and 9th years of elementary school in the state public network of Irati-PR. The research is qualitative, descriptive (GODOY, 1995; GIL, 2008) and the problematic question to be investigated is: Which theoretical methodological assumptions of Physical Education, in the 8th and 9th years of elementary school, in the state public network of Irati-PR? The general objective of the research is to unveil the theoretical methodological assumptions of Physical Education, in the 8th and 9th years of elementary school, in the state public network of Irati-PR. The specific objectives of the research are: a) Identify the theoretical methodological subsidies of Physical Education, of the 8th and 9th years of elementary school, in the public network of Irati-PR; b) Analyzing the perception of Physical Education teachers, about the work that develop in the 8th and 9th years of elementary school, in the state public network of Irati-PR; c) Check out what the students of the 8th and 9th years of elementary school, of the state public network of Irati-PR, say about the classes of Physical Education. The theoretical basis of the research was substantiated by the studies referring to: the school context, the relations and implications in the educational field (BOURDIEU, 1983, 1992, 2004); the school as a formal education space (LIBÊNEO, 1994; RIGAL, 2000, READ, 2001; SAVIANI, 2008; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014); to the aspects of the class (LUCK, 1991; RODRIGUES, 2002; CRUZ; ANDRÉ, 2014); the influence of the media in the school context (CASTELLS, 2003; FREIRE, GUIMARÃES, 2003; BUCKINGHAM, 2006; BÉVORT, BELLONI, 2009; JENKINS, 2009; RIVOLTELLA, 2009; ROTHBERG, SIQUEIRA, 2012; PIRILLO, 2014; BALLA ET AL., 2016); to the aspects of the official documents at national and state level of basic education in relation to Physical School Education (PARANÁ, 2008, BRAZIL, 2013, BRAZIL, 2017); the critical pedagogical approaches of the School Physical Education (HILDEBRANDT; LANGING, 1986; BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; KUNZ, 1994; FINCK, 2011); the curricular organization of Physical Education in the final years of elementary school (GIMENO SACRISTÁN, 1998; PALMA et al., 2008; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017); to the context of physical education classes in the final years of elementary school (ROSÁRIO; DARIDO, 2005; ANTUNES; DANTAS, 2010; SANTOS; BRANDÃO, 2018). The research was carried out in 2017 and 2018 in four (4) schools of the public state network of Irati / PR. The research subjects are five (5) Physical Education teachers and eighty-seven (87) eighth and ninth grade students. The theoretical methodological basis of the research has its assumptions in the studies of Godoy (1995) and Gil (2008). As data collection instruments were used to document analysis, the interview and the questionnaire (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2008). The organization and analysis of data were performed according to the theoretical methodological assumptions of Content Analysis (BARDIN, 1977). The results of the research indicate that: the theoretical methodological assumptions most used by teachers are the DCE (PARANÁ, 2008); the teachers seek the integral formation of the students, develop the structuring contents (PARANÁ, 2008), and stimulate the various motor skills of the students; the students enjoy the Physical Education classes, the sport is the hegemonic content in relation to the others. The results of this study will help to expand the reflections and discussions on the Physical Education classes in the final years of elementary school, considering methodological possibilities for your development in a critical educational perspective, because the knowledge

covered in the school context must have meaning for students in order to contribute to your education.

Keywords: School Physical Education. Public school. Final years of elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidades temáticas e objetos de conhecimento dos anos finais do ensino fundamental.....	55
Quadro 2: Núcleos e objetivos da Educação Física para o ensino fundamental.....	77
Quadro 3: Especificidades das escolas participantes da pesquisa.....	84
Quadro 4: Especificidades sobre a carreira dos professores.....	89
Quadro 5: Especificidades sobre o número de alunos respondentes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	91
Quadro 6: As categorias de análise.....	97
Quadro 7: Métodos de Avaliação utilizados pelos professores de EF.....	102
Quadro 8: Motivos para os alunos gostarem das aulas de EF.....	114
Quadro 9: O gosto esportivo nas aulas de EF.....	117
Quadro 10: Porque os alunos preferem estes esportes?.....	117
Quadro 11: Como são desenvolvidas as aulas de EF?.....	119
Quadro 12: Dificuldades dos alunos nas aulas de EF.....	121-122
Quadro 13: O que os alunos aprendem nas aulas de EF?.....	124
Quadro 14: Mudanças sugeridas pelos alunos para as aulas de EF.....	125-126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

EF – Educação Física

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEA – Professor de Educação Física da Escola A

PEB - Professor de Educação Física da Escola B

PEC - Professor de Educação Física da Escola C

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

P1ED - Professor de Educação Física um da Escola D

P2ED - Professor de Educação Física dois da Escola D

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas.....	137
Apêndice II - Questionário aplicado aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	138
Apêndice III – Roteiro da Entrevista para os professores de Educação Física.....	139
Apêndice IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa científica para os professores.....	140-141
Apêndice V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa científica para os responsáveis pelos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	142-143

ANEXO

Anexo I - Parecer Consubstanciado do CEP-CESCAGE/PR.....	144
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO ESCOLAR: APONTAMENTOS, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	20
1.1 A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU E O CAMPO EDUCACIONAL.....	20
1.2 A ESCOLA: ESPAÇO FORMAL DE EDUCAÇÃO.....	26
1.3 ASPECTOS SOBRE O PLANEJAMENTO E A AULA.....	29
1.4 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA ESCOLA.....	36
CAPÍTULO 2- PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	40
2.1 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO.....	40
2.2 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO FÍSICA - DCE (PARANÁ, 2008).....	43
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNEB (BRASIL, 2013).....	49
2.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC (BRASIL, 2017).....	52
CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	61
3.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRESSUPOSTOS, APONTAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES.....	61
3.1.1 Abordagem do ensino aberto	61
3.1.2 Abordagem sistêmica	65
3.1.3 Abordagem crítico-superadora.....	67
3.1.4 Abordagem crítico-emancipatória.....	71
3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS.....	73
3.3 O CONTEXTO DAS AULAS NOS ANOS FINAIS.....	78
CAPÍTULO 4- METODOLOGIA.....	82
4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	82
4.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	83
4.2.1 As Escolas Estaduais.....	83
4.2.1.1 Escola A (EA).....	85
4.2.1.2 Escola B (EB).....	85
4.2.1.3 Escola C (EC)	86
4.2.1.4 Escola D (ED).....	87
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	87
4.3.1 Os professores de Educação Física.....	87
4.3.2 Os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	89
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	91
4.4.1 Análise documental.....	92
4.4.2 Entrevista.....	92
4.4.3 Questionário.....	93
4.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	94
4.5.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).....	95
4.5.1.1 As categorias de análise.....	96

CAPÍTULO 5- A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	99
5.1 Os pressupostos teóricos metodológicos.....	99
5.2 A percepção dos professores.....	109
5.3 O que os alunos dizem sobre as aulas?.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS.....	137
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	138
APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA -.....	139
APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA OS PROFESSORES.....	140-141
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	142-143
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-CESCAGE/PR.....	144

INTRODUÇÃO

Este estudo emergiu de inquietações do pesquisador em torno do contexto da Educação Física escolar, bem como de suas vivências e experiências no âmbito acadêmico, participando de projetos de iniciação científica, projetos de extensão e de iniciação à docência.

Tais atividades acadêmicas deram grande suporte para o pesquisador estudar e compreender os significados da Educação Física escolar tanto na esfera acadêmica como em ser professor.

A graduação, concluída em 2016, lhe oportunizou a aproximação com o referencial teórico nas diversas disciplinas, as quais desencadearam as primeiras indagações em torno das questões que permeiam a Educação Física no âmbito escolar.

O ingresso do pesquisador no Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva, em 2016, possibilitou-lhe a análise da Educação Física escolar em vários contextos, desencadeando assim, a motivação para buscar novos conhecimentos por meio da pesquisa no âmbito do PPGE/UEPG.

A Educação Física escolar sempre despertou no pesquisador inquietações e grande interesse, pois seu contexto é contraditório, polêmico, intrigante, do qual emergem muitas questões a serem pesquisadas. Tais inquietações lhe impulsionaram para a busca de conhecimentos e respostas acerca da Educação Física escolar, entre elas: Como as aulas são desenvolvidas? Quais conteúdos são priorizados nas aulas e porquê? O que alunos tem a dizer sobre as aulas?

Embora exista um cabedal de conhecimentos que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, também denominados de conteúdos estruturantes, sendo os jogos e brincadeiras, dança, ginástica, lutas e esportes (PARANÁ, 2008), é um grande desafio para os professores definirem estratégias metodológicas adequadas, desafiadoras e que sejam motivantes para os alunos.

Diante destas questões este estudo tem como objeto de pesquisa a Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental na rede pública estadual de Irati-PR. A pesquisa é qualitativa descritiva (GODOY, 1995; GIL, 2008), e a questão problemática a ser investigada é: Quais os pressupostos

teóricos metodológicos da Educação Física, nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR?

A problemática desta pesquisa é permeada pelas seguintes questões norteadoras: Qual a percepção dos professores de Educação Física, sobre o trabalho que desenvolvem nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública estadual de Irati-PR? O que os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública estadual de Irati-PR, dizem sobre as aulas de Educação Física?

Considerando a questão problemática a ser investigada, bem como suas questões norteadoras, os objetivos de pesquisa são: **Objetivo geral:** Desvelar os pressupostos teóricos metodológicos da Educação Física, nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR; **Objetivos específicos:** a) Identificar os subsídios teóricos metodológicos da Educação Física, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR; b) Analisar a percepção dos professores de Educação Física, sobre o trabalho que desenvolvem nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR; c) Verificar o que os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública estadual de Irati-PR, dizem sobre as aulas de Educação Física.

A pesquisa foi realizada em 2017 e 2018 em quatro (4) escolas da rede pública estadual de Irati-PR. Os sujeitos da pesquisa são cinco (5) professores de Educação Física e oitenta e sete (87) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

A fundamentação teórica metodológica da pesquisa tem seus pressupostos nos estudos de Godoy (1995) e Gil (2008), e como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a análise documental, a entrevista e o questionário (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2008). Assim, foram analisados os planejamentos dos professores de Educação Física, realizada a entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física e aplicado o questionário para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

A organização e análise de dados foram realizadas de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), a fim de atingirmos os objetivos da pesquisa, para tanto o acervo teórico científico utilizado no estudo subsidiou as análises relacionadas a problemática

investigada, possibilitando assim reflexões e discussões em relação ao contexto da Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

O trabalho está organizado em cinco (5) capítulos. No primeiro capítulo tratamos do contexto escolar destacando as relações e implicações no campo educacional (BOURDIEU, 1983, 1992, 2004); evidenciando a escola enquanto espaço formal de educação (LIBÂNEO, 1994; RIGAL, 2000; READ, 2001; SAVIANI, 2008; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014); apontando aspectos da aula (LUCK, 1991; RODRIGUES, 2002; CRUZ; ANDRÉ, 2014); e a influência da mídia no contexto escolar (CASTELLS, 2003; FREIRE; GUIMARÃES, 2003; BUCKINGHAM, 2006; SILVEIRA, 2008; BÉVORT; BELLONI, 2009; JENKINS, 2009; RIVOLTELLA, 2009; ROTHBERG; SIQUEIRA, 2012; PIRILLO, 2014; BALLA et al., 2016).

No segundo capítulo são considerados os aspectos dos documentos oficiais a nível nacional e estadual que regem a educação básica brasileira, com o intuito de evidenciarmos o que os mesmos apontam em relação à Educação Física escolar, sendo: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

No terceiro capítulo destacamos as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física escolar (FINCK, 2011), sendo: abordagem do ensino aberto (HILDEBRANDT; LANGING, 1986); abordagem sistêmica (BETTI, 1991); abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009) e a abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994). Estas abordagens discutem diferentes formas no trato pedagógico e reflexivo da Educação Física escolar. Na sequência evidenciamos aspectos sobre a organização curricular da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental (GIMENO SACRISTÁN, 1998; PALMA et al., 2008; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017); finalizando o capítulo evidenciamos aspectos sobre o contexto das aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental (ROSÁRIO; DARIDO, 2005; ANTUNES; DANTAS, 2010; SANTOS; BRANDÃO, 2018).

No quarto capítulo apontamos os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa, que se caracteriza como qualitativa descritiva (GODOY, 1995; GIL, 2008), tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a entrevista e o questionário (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2008). A organização e

análise de dados foi realizada de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

No quinto capítulo os dados da pesquisa são analisados e discutidos, a luz do referencial teórico utilizado no estudo. Finalizando o texto dissertativo são apontadas as considerações finais do estudo.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para ampliar as reflexões e discussões sobre a Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, considerando possibilidades metodológicas para seu desenvolvimento numa perspectiva educacional crítica, pois os conhecimentos abordados no contexto escolar devem ter significado para os alunos no sentido de contribuírem para a sua formação.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO ESCOLAR: APONTAMENTOS, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Nesse capítulo tratamos do contexto escolar destacando as relações e implicações no campo educacional, evidenciando a escola enquanto espaço formal de educação, apontando aspectos da aula e a influência da mídia no contexto escolar.

1.1 A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU E O CAMPO EDUCACIONAL

Os estudos de Pierre Bourdieu (1983, 1992, 2004), sociólogo francês, apontam subsídios para a concepção de sociedade e educação, sendo necessária a discussão e reflexão sobre as relações que são estabelecidas e se fazem presentes, pois as mesmas estão em todos os campos, bem como as desigualdades sociais e a perpetuação desta prática em diversas instituições.

Para melhor compreensão acerca da sociologia de Bourdieu (1983) fez-se necessário discorrermos sobre alguns conceitos elaborados pelo autor, assim denominados: *habitus*, capital econômico, capital social, capital cultural, violência simbólica e campo. Tais conceitos subsidiam as discussões e o entendimento nesse estudo, acerca da educação escolar para as diferentes classes sociais, pois as formas com que as relações e as diferenças sociais se apresentam entre os sujeitos nos mais diversos campos da sociedade interferem na formação do indivíduo.

Após breve explanação acerca dos referidos conceitos de acordo com Bourdieu (1992), na sequência se faz referência à crítica do autor para com a instituição escolar, campo educacional este, que reproduz as diferenças sociais por meio de seu currículo e suas exigências, as quais segundo o autor, somente os detentores de capital social e econômico, seriam capazes de alcançar. Assim sendo, somente os alunos provenientes de famílias mais abastadas economicamente, influentes, e que desde cedo obtiveram contato com a cultura e formas de portar-se exigidas pela escola, poderiam alcançar os resultados esperados por tal instituição.

Em meados do século XX, após uma visão predominante que reafirmava a necessidade de uma escola pública, gratuita e obrigatória, atribuíam-se à escola, o papel da construção de uma nova sociedade, moderna e democrática, onde através do ensino gratuito, os indivíduos poderiam competir entre si, dentro das instituições de ensino de forma igual, onde quem se destacasse por seus “dons individuais, seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Entretanto, posterior a esta era de otimismo, ficou evidente o problema da desigualdade social, através da divulgação de uma série de pesquisas educacionais (*surveys*) que demonstravam a influência da origem social nos resultados e desempenhos escolares. O Relatório Coleman¹ (1966) constituiu um marco na ruptura com a visão otimista de construção de uma sociedade igualitária pela via da educação para todos. “Tornaram imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos” (COLEMAN, 1966, p. 16).

Bourdieu (2003), crítico deste mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, em seus estudos aponta esta problemática, analisando a dimensão da origem social dos alunos que se constitui em desigualdades escolares e, mais ainda, nas desigualdades escolares que são reproduzidas como um sistema de dominação.

Bourdieu (2003) elaborou sua teoria fundamentando-a em um conceito denominado *habitus*, estabelecendo relações entre o sujeito e o meio social em que vive.

O conceito de *habitus* [...] corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas (VASCONCELOS, 2002, p. 2).

Para Bourdieu (2003, 2008), a posição de um grupo na esfera social, é definida por seus recursos e poderes, ou seja, seu capital econômico, cultural, social e simbólico. Bourdieu (2003) diz que a posição de privilégio ocupada por um grupo é definida de acordo com a quantidade de capitais adquiridos no decorrer de sua existência. O conjunto destes capitais, formam o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2003, 2008).

Bourdieu (2003, 2008) evidencia o caráter individual e autônomo do sujeito, exaltando a existência das relações e reproduções sociais, onde cada indivíduo é caracterizado por sua bagagem socialmente herdada. Desta bagagem, faz parte a categoria do “capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, e também o capital cultural” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 7).

Na visão de Bourdieu (2003, 2008), o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto no destino das relações sociais do indivíduo. Notabilizando em muitas das suas obras, o peso do fator econômico em relação ao cultural, na explicação das desigualdades sociais.

Descrevendo de forma mais aprofundada sobre os conceitos desenvolvidos por Bourdieu (2003, 2008), iniciamos abordando sobre o capital econômico, sendo o espaço social visto como um campo de lutas, onde os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. O capital econômico é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento, dentre outras a manutenção de relações sociais que possibilitem o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo. O capital econômico de um indivíduo é constituído por seus rendimentos e pelos bens negociáveis que possui, podendo ser transmitido como um título de nobreza (BOURDIEU, 1979).

Em relação ao capital social, Bourdieu (1980) busca compreender de que forma os sujeitos inseridos em uma rede de relações, poderiam se beneficiar destas posições em seus grupos. “Os dois elementos que constituem o capital social são as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede; e a quantidade e a qualidade de recursos do grupo” (BONAMINO et al., 2010, p. 6).

Bourdieu [...] define o capital social como a agregação de recursos atuais ou potenciais que tem ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento. As relações estabelecidas entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo não advêm apenas do compartilhamento de relações objetivas ou de proximidade no mesmo espaço econômico e social. Essas relações fundam-se também nas trocas materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade pelos agentes. Dito de outra forma, essas redes sociais (família, clube, escola etc.) dão ao indivíduo

o sentimento de pertencimento a um determinado grupo (BONAMINO et al., 2010, p. 6).

Partindo do que os autores exemplificam a respeito do capital social, podemos perceber a ligação entre o conceito deste, com o conceito de capital econômico e capital social, pois embora as relações estabelecidas entre as pessoas e seus grupos não sejam palpáveis, elas determinam influências e redes que objetivam a finalidade material e econômica.

Sobre o conceito de capital cultural, destacam-se três formas, que Bourdieu (1979, p. 2) exemplifica, dizendo:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais.

Nessas colocações, Bourdieu (1979) exemplifica que o capital cultural pode ser encontrado em sua forma incorporada, ou seja, no berço familiar, quando a criança nasce em uma família que detém capital cultural, relações sociais e certo poder econômico que a conduzirá a uma vantagem em relação às demais crianças. Na segunda forma, demonstra-se o estado objetivado, ou seja, a forma dos bens culturais, onde o indivíduo pode entrar em contato com esta forma de capital cultural: quadros, livros, máquinas, teatro, filme, entre outros. E por fim, apresenta-se na forma de estado institucionalizado, ou seja, na escola. Assim, a escola seria vista como detentora de conhecimentos produzidos pela sociedade, onde através de seu currículo, proporcionaria a toda sua “clientela”, a oportunidade de contato com o capital cultural. Esta ideia entretanto, foi refutada pelo autor, pois segundo o mesmo, quando utiliza da instituição escolar para tratar das desigualdades sociais, o mesmo conclui que as formalidades presentes no sistema escolar são injustas, “e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Finalizando a apreciação dos conceitos em Bourdieu (2004), ressaltamos ainda o conceito de campo, que segundo o sociólogo, possui suas próprias regras, princípios e hierarquias, sendo definido pelos conflitos, tensões,

delimitações e relações construídas ou oposições. De acordo com o autor, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Pereira (2015) discorre que refletir sobre o conceito de campo é pensar sobre relações, concebendo o objeto e o fenômeno em uma constante relação de movimento. Os agentes podem ser indivíduos ou instituições.

No interior dos campos existem disputas por controle e legitimação dos bens produzidos, assim como também são estabelecidas diferentes relações e assumidas variadas posturas pelos agentes que os compõem. Uma das atitudes possíveis caracteriza-se pela aceitação das normas, pela boa vontade em relação à cultura e às regras legitimadas; outra é a que Bourdieu denomina ‘herética’, qual seja a de contestação às regras e posições. Atitudes híbridas entre ambas as posturas também podem ser observadas nos variados campos (PEREIRA, 2015, p. 6).

Quanto as concepções acima elaboradas sobre o conceito de campo, podemos entender que este, deve ser utilizado para a referência de espaços, onde agentes buscam pela luta e controle de bens e posições sociais.

Considerando o conceito de campo e os espaços sociais onde as ações são criadas e dinamizadas, a partir do que Bourdieu (1992) destaca, as diferenças sociais presentes nesse contexto desmistifica o ideal da escola democrática, de oportunidades igualitárias, apresentando as diversas formas onde se propagam as diferenciações entre as classes sociais, explicando-as por meio dos conceitos apresentados neste capítulo¹, entre eles o de campo educacional.

Bourdieu (1992) afirma que a educação é um ponto chave no que diz respeito à reprodução e dominação social existente, onde a relação do sucesso escolar está atrelada a uma melhor posição social familiar e, desse modo garante melhores condições para seus sucessores (MENDES; SEIXAS, 2003).

Ao analisar o indivíduo, Bourdieu (1992) entende que o mesmo possui experiências que influenciarão os seus atos. Em se tratando de educação, destacamos que nas instituições escolares, o capital econômico representa a quantidade de serviços a que o aluno terá acesso de acordo com sua condição financeira. O capital social dirá respeito à influência que o indivíduo deterá em

¹ Tais conceitos são abordados de acordo com os estudos de Nogueira e Nogueira (2004), sendo estes fundamentados nos estudos de Bourdieu.

relação a sua posição na sociedade e na própria instituição escolar. Já o capital cultural, trata necessariamente dos diplomas escolares que o aluno possui e a própria vivência incorporada do capital cultural a qual já trouxe do berço familiar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Cabe destacarmos que o capital cultural, segundo Bourdieu (1992), seria um grande facilitador para a compreensão de determinados conteúdos escolares. Outros fatores bastante importantes como o comportamento, o modo de falar seriam meios de trazer uma certa familiaridade do contexto escolar com o ambiente cotidiano de suas casas. Desse modo, alunos que convivem em ambientes de maior poder aquisitivo econômico, teriam mais condições de compreender o que se ensina na escola, enquanto que crianças oriundas de uma classe social de menor capital econômico, teriam mais dificuldades ou até mesmo não conseguiriam compreender o que se ensina em sala de aula.

Outro aspecto importante sobre o capital cultural, segundo Bourdieu (2003 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 52-53), seria que:

[...] a posse do capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever, e até mesmo de se portar, que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados, que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Outro ponto que merece destaque, está na relação do retorno que o investimento escolar irá trazer, seja na questão financeira quanto na simbólica. Além disso, consideramos que quanto mais amplo for o acesso a determinado curso, maior será a sua desvalorização. As estratégias e finalidades de investimento variam entre as classes sociais, dessa forma a classe popular que ocupa uma posição menos privilegiada na sociedade, escolheria a escola como meio para atingir suas necessidades primordiais, o que lhes dariam conhecimentos práticos para que viessem a ter uma vida mais digna. A classe média investiria pesado na educação, pois acreditaria que essa seria uma forma de tentar atingir a ascensão social. A elite é a classe social dominante, estando dividida entre os que possuem maior capital econômico e os que possuem maior

capital cultural. Os primeiros são os detentores de grandes parcelas de bens materiais e investiriam em carreiras que já são detentores devido ao seu capital econômico, enquanto a segunda, obtém uma maior influência cultural e seu investimento seria maior para o acesso a carreiras de maior prestígio na sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu (1992), trata o meio educacional como uma forma de reprodução das desigualdades sociais. Seguindo nessa concepção, Nogueira e Nogueira (2002, p. 28) enfatizam que:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Desta forma, a diferença dos resultados entre os alunos de camadas populares seria notória em relação aos das camadas superiores, pois os primeiros não possuindo acesso à cultura elitizada, não conseguiriam dominar os conteúdos propostos pela escola, já as camadas superiores teriam uma facilidade maior de aprender o que seria proposto, pois aquela cultura lhe é familiar. E devido a aceitação desse modo de educação, diferenças nos resultados escolares dos alunos “tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29).

A partir dos estudos de Bourdieu (1992), é possível percebermos que a escola não é neutra, e que a ideia de que a escola trataria a todos de maneira igualitária, é revista como uma condição que não favorece a todos, desde o currículo, à avaliação, promovendo assim a desigualdade social e a violência simbólica impondo condições e uma cultura alheia à boa parte de sua clientela.

1.2 A ESCOLA: ESPAÇO FORMAL DE EDUCAÇÃO

Prioritariamente à busca da compreensão acerca dos espaços de educação, faz-se necessário elucidar o objetivo da educação para o ser humano. Segundo Libâneo (1994, p. 17), “prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

Já Read (2001), defende que educação é propiciar o crescimento individual de cada um, harmonizando sua individualidade para a unidade do grupo social a que pertence. Sendo assim, é possível afirmar que a educação e o conhecimento são requisitos necessários para se viver e ser aceito em um grupo. Sobre o aspecto que relaciona a educação ao espaço escolar, Saviani (2008, p. 102) diz:

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola.

É possível considerarmos o conhecimento em diversos espaços formais e não formais de educação, a escola trata do saber historicamente produzido pela sociedade, sendo de fundamental importância o saber formal da educação na vida do indivíduo. São muitas as formas de educação, entretanto, a educação formal, para Libâneo (1994, p. 18),

Se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos. Cumpre acentuar, no entanto, que a educação propriamente escolar se destaca entre as demais formas de educação intencional por ser suporte e requisito delas.

Para Libâneo (1994) a prática educativa, embora assuma muitas formas, é necessária e se interpenetra com os demais espaços de educação. O referido autor defende que desde o início da sociedade, a educação responde aos fins e exigências sociais, que muitas vezes favorecem a poucos. Sendo assim, a prática educativa tecida pelo professor no ambiente escolar é regida por grande significância, pois estabelece uma dinâmica entre “raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos” (LIBÂNEO, 1994, p. 21).

Sobre tal reflexão, Almeida e Oliveira (2014) corroboram com o pensamento de Libâneo (1994), afirmando que a educação formal no espaço escolar deve estar voltada para as demandas sociais que atenda a dinâmica de todos os indivíduos envolvidos.

A educação formal é uma educação institucionalizada, ocorre em espaços sistematizados, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupam-se com a aquisição e construção do conhecimento que atendam as demandas da contemporaneidade, nas diferentes disciplinas escolares (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Para Almeida e Oliveira (2014), a educação formal está intrinsecamente ligada ao espaço da escola, pois como espaço formal de educação a instituição escolar é sustentada por ações pedagógicas que garantem ao aluno o acesso aos saberes históricos e contemporâneos da sociedade, que talvez não obtivessem em espaços informais.

É portanto, nos espaços educativos ou escolares que se desenvolve com maior frequência essa modalidade de ensino e coloca em evidência as figuras do professor e do aluno; o professor como sujeito de ensino e o aluno como sujeito de aprendizagem (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014, p. 4).

A educação na escola para Libâneo (1994), como espaço formal de educação, é a oportunidade de democratização dos conhecimentos, onde os trabalhadores “continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social” (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

A partir de tal defesa, compactuamos com a importância única da escola na vida do indivíduo, no sentido de promover a equidade do ensino para todos sem distinção. A escola é um espaço de educação insubstituível, sua contribuição é fundamental para que todos tenham acesso aos saberes e conhecimentos científicos historicamente produzidos através dos tempos.

Rigal (2000) tece dura crítica ao espaço escolar de modernidade que instaurou-se na América Latina entre 1850 e 1900. O referido autor discorre afirmando que foram definidas finalidades muito precisas para a escola, bem como a formação de uma cidadania que pudesse se somar ao progresso social. Para Rigal (2000, p. 176) a escola seria:

Transmissora por excelência de uma cultura homogênea, sem brechas, nem diferenças, aspirava assim produzir um tipo de sujeito apto a adaptar-se às exigências políticas e sociais que a classe dominante perseguia. Os habitantes do país, sem distinção de sexo, nacionalidade ou credo, isto é, o ‘povo’ todo, eram convocados a ultrapassar as portas que a instrução pública abria.

Partindo dessa crítica, Rigal (2000) conclui que por traz do discurso democratizador da importância do espaço escolar como difusor do saber formal, na realidade a escola tratou de negar as fortes diferenças sociais e econômicas que existiam em sociedade. Como solução de tal realidade, Rigal (2000) enfatiza

que a escola que a sociedade necessita é aquela que não nega tais iniquidades, mas cria “consciência sobre elas”, podendo “fomentar o desenvolvimento de um pensamento autônomo, capaz de processar criticamente tal conhecimento de acordo com as necessidades e os interesses de formações sociais concretas” (RIGAL, 2000, p. 189).

Diante de tais posicionamentos, faz-se necessário ressaltarmos a importância do espaço escolar e as possibilidades que podem ser oferecidas aos alunos nesse contexto, a fim de que tenham oportunidades de adquirir conhecimentos nas aulas de Educação Física, pois são infindáveis os propósitos e as possibilidades, a fim de proporcionar a reflexão sobre nossa cultura, origens e principalmente nossa história.

1.3 ASPECTOS SOBRE O PLANEJAMENTO E A AULA

O planejamento escolar é uma das principais ferramentas docente, possibilita que o professor possa sincronizar seus meios de trabalho, de uma forma dinâmica, contribuindo para desenvolver e ampliar os conhecimentos dos alunos. Planejar é uma atividade inerente ao ser humano, e para Ferreira (2009, p. 12) “significa decidir previamente e organizar uma ação, antevendo possibilidades, acontecimentos, almejando ser bem-sucedido”.

Sobre a prática de planejar, Libâneo (2013, p. 245) afirma que para tanto é necessário muita pesquisa, e complementa dizendo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Desta forma, planejar implica diretamente em elaborar, executar e avaliar o trabalho docente, examinando diariamente se o que foi programado está adequado, se os objetivos propostos estão sendo alcançados, analisando assim se precisa de novas alterações. Sobre esta tarefa docente, Libâneo (2013) destaca que o professor ao elaborar seu planejamento, deve ter conhecimento acerca do contexto social no qual seus alunos estão inseridos, considerando as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem a escola.

O planejamento escolar tem a ver com a organização do trabalho pedagógico de cada docente. De forma geral, é concebido para cada ano de estudo no início de cada semestre, tendo como base os conteúdos da proposta curricular do estado (VEIGA, 1994).

Embora o planejamento seja considerado por alguns professores como parte de uma burocracia, faz-se necessário

Conceber a ação de planejar como algo essencial ao trabalho do professor, implica no reconhecimento desta como uma esfera da atividade docente articuladora de diferentes elementos que, juntos, acabam por convergir em uma ação pedagógica intencional a partir de condicionantes objetivos e subjetivos (CORRÊA, 2018, p. 48).

Também Vasconcellos (2012, p. 63) de forma bastante clara, exemplifica a dinâmica do planejamento, de onde partir, com que objetivo e onde chegar, o autor contribui dizendo:

[...] enquanto construção-transformação de representações, é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário 'amarrar', 'condicionar', estabelecer as condições - objetivas e subjetivas - prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações estruturas), bem como a disposição interior (desejo, mobilização), para que aconteça.

Considerando tais pressupostos, em relação aos aspectos que envolvem o planejamento docente, é imprescindível ressaltarmos que toda e qualquer forma de planejar, implica em buscar subsídios teóricos metodológicos para fundamentar o trabalho docente.

Para a seleção dos conteúdos escolares, existe uma gama de documentos oficiais que apontam pressupostos norteadores para a elaboração do currículo, bem como disponibilizam os conteúdos estruturantes, básicos e específicos a serem trabalhados em cada etapa escolar. No caso da Educação Física, para o 8º e 9º anos do ensino fundamental, "os Conteúdos Estruturantes possibilitam a abordagem pedagógica das diversas manifestações corporais que foram se constituindo ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade" (PARANÁ, 2008, p. 11).

O estado do Paraná disponibilizou no ano de 2012, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem - CEA (PARANÁ, 2012), onde são apontados os conteúdos fundamentais a serem trabalhados nas escolas da rede pública estadual de ensino.

A referida proposta [...] atende aos objetivos propostos em cada nível de escolaridade de acordo com os conteúdos de cada disciplina que compõe o currículo da Educação Básica do Estado do PR, sugeridos nas DCE (PARANÁ, 2008), são expectativas referentes aos educandos, ao final de cada ano letivo (LEIFELD, 2016, p. 71).

A disciplina de Educação Física no CEA (PARANÁ, 2012), é decorrente dos conteúdos básicos das DCE (PARANÁ, 2008), e segundo o documento, o objetivo é complementar as orientações já existentes, no sentido de auxiliar os professores em seus planejamentos (PARANÁ, 2012).

De acordo com Leifeld (2016, p. 71):

O CEA (PARANÁ, 2012) surge como mais um referencial para atender às necessidades educacionais das escolas públicas do Estado do PR, não substitui o plano de trabalho do professor, que possui autonomia na elaboração do mesmo, assim como no planejamento anual de sua ação pedagógica, o documento pretende apenas auxiliar nesse processo [...].

Na elaboração do planejamento docente inicialmente são estabelecidos os objetivos gerais e específicos, segundo Libâneo (1994) os mesmos “antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados com as exigências metodológicas” (LIBÂNEO, 1994, p. 119). O referido autor afirma ainda que:

Os objetivos educacionais expressam portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir. [...] O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos (LIBÂNEO, 1994, p. 120).

A Educação Física escolar, por muitas décadas foi direcionada para uma prática esportivizada. Segundo o Coletivo de Autores (1992, 2009), a disciplina foi marcada pela forte influência da Instituição Militar e pelos Métodos Ginásticos, que priorizavam a Educação Física como fortalecimento físico e moral dos

indivíduos.

Medina (1983 *apud* PREYER, 2000, p. 10) afirma que:

[...] foi no período de abertura política, aproximadamente a partir da metade da década de setenta, que iniciaram as discussões sobre educação para uma reforma nas aulas de Educação Física, visando tanto à democratização como à humanização na relação entre o professor e o aluno.

A Educação Física escolar mudou, evoluiu em muitos aspectos, assim, de acordo com Preyer (2000, p. 8), defendemos

[...] uma prática pedagógica que considere a diversidade dos conteúdos da cultura corporal na Educação Física escolar, apontando para a necessidade de se compreender o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta, relacionados a diversos temas abordados em aula como recursos expressivos, para que todas as formas de manifestação humana sejam contempladas.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos metodológicos, a elaboração, organização e desenvolvimento do planejamento são diferenciados. Assim, em relação a unidade menor do planejamento, a aula, é considerada, de acordo com Rodrigues (2002), como um espaço social composta por sujeitos que interagem entre si.

Sobre o processo didático ao qual deve ser estruturada a organização da aula, Libâneo (1994) descreve que se tratam de passos a serem seguidos, sendo: “preparação e introdução a matéria; tratamento didático da matéria nova. Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação e avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 180).

Para que a estrutura didática da aula possa ser colocada em prática, necessita ser preparada através de uma metodologia de ensino. Libâneo (1994) discorre que a organização das aulas e a metodologia de ensino de cada professor, define quais serão as ferramentas didáticas que o docente utilizará no desenvolvimento das mesmas. De acordo com Libâneo (1994, p. 149) os métodos de ensino

São determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao ‘como’ do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos.

Os métodos de ensino são utilizados no desenvolvimento das aulas, encaminhando metodologicamente as ações docentes e discentes.

Segundo o dicionário online da língua portuguesa, aula² significa “lição que, ministrada ou transmitida aos alunos por um professor, faz parte de um programa de ensino; classe; turma ou reunião de alunos que se reúnem para aprender; local onde algo é ensinado”. Sobre este espaço de saber, segundo Luck (1991, p. 319)

No cenário da sala de aula, o professor e os alunos são os participantes responsáveis e os agentes cruciais do processo de ensino e aprendizagem. Neste espaço não só físico, mas, sobretudo social, crenças e conceitos se misturam, influenciando as ações, determinando os deveres e os direitos, e também as expectativas enquanto eles executam as suas respectivas funções. Desse modo, representando os seus respectivos papéis, ambos adotam comportamentos capazes de mostrar como alguém deve ser e qual o tipo de ação que se espera de uma pessoa ocupando os lugares de ‘professor’ e de ‘aluno’ num determinado grupo.

Também sobre o espaço social da aula, Rodrigues (2002) defende que o mesmo representa um campo de possibilidades plurais. Para o referido autor é o local permanente da construção de saberes, e complementa dizendo:

As interações incorporam significados gerados pelas representações e, estas, por sua vez, são reelaboradas pelas novas interações, criando novos significados, mediatizados pelo discurso de sujeitos situados em um determinado horizonte social, no caso, o espaço geográfico, da sala de aula, da escola ou da sociedade (RODRIGUES, 2002, p. 1).

Assim sendo, a aula é composta de sujeitos que interagem o tempo todo em uma ação conexa de ensino e aprendizagem. Embora, essa troca de conhecimentos esteja presente no ambiente escolar,

[...] o ato de ensinar pode ser compreendido pela perspectiva de ‘professar um saber’, prevalecendo a postura do professor transmissor, com ênfase nos saberes de cunho disciplinar; como também pode ser compreendido na perspectiva de ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’, cuja postura é considerada mais pedagógica e envolve a pluralidade de saberes que um docente deve ter (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 7).

Dessa forma, o professor é o responsável pela organização e desenvolvimento dos saberes sistematizados produzidos pela sociedade. A

² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aula/> Acesso em: 12/11/2018.

escola como ambiente de educação formal, por meio das aulas desenvolve o currículo para que os alunos tenham acesso a tais saberes.

Definida a importância da aula no processo de ensino, Libâneo (1994) tece considerações acerca de como a atividade de ensino era vista na época: “O professor ‘passa’ a matéria, os alunos escutam, respondem ao interrogatório do professor para reproduzir o que está no livro didático” (LIBÂNEO, 1994, p. 78). Sobre tal definição de ensino, o autor produz uma crítica ao modelo de aula ministrado na época, e que se faz muito atual, mediante a proposta de reflexão da importância de tal momento na educação formal, Libâneo (1994, p. 78) diz:

O ensino deve ser muito mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes, são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.

Libâneo (1994) aponta a necessidade de que além da aprendizagem do conhecimento formal, os alunos compreendam a função social da escola, da aula, e do acesso ao conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que os sujeitos envolvidos neste processo trabalhem de forma conjunta. Sobre o ensinar, e a estrutura necessária para que a aula se efetive, Libâneo (1994) diz que a base é a boa organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino, pois toda atividade humana implica em como deve ser realizada, qual a sequência das ações e inter-relações para que sejam alcançados os objetivos.

Libâneo (1994) discorre sobre a estrutura da aula e aspectos relacionados a metodologia de ensino, para que assim seja possível atingir os objetivos de aprendizagem:

1. Orientação inicial dos objetos de ensino e aprendizagem: o professor procura incentivar os alunos no estudo da matéria, colocando os objetivos e os resultados que devem ser conseguidos. 2. Transmissão/assimilação da matéria nova: uma vez suscitada a atenção e a atividade mental dos alunos, é o momento de estes se familiarizarem com a matéria que irão estudar (LIBÂNEO, 1994, p. 97).

Sobre estes dois primeiros estágios, é imprescindível que o professor perceba o que seu aluno já sabe, para que assim consiga estabelecer relação com novos conhecimentos. Sendo assim consideradas, as aproximações com

as experiências que já vivenciaram, a cultura familiar, suas observações sobre o mundo que o cerca. Dando continuidade aos estágios que a aula deve passar, segundo Libâneo (1994, p. 98) são os seguintes:

3. Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos: No processo de percepção e compreensão da matéria já vai ocorrendo a assimilação de conhecimentos; mas para que se tornem instrumentos do pensamento independente e da atividade mental é necessária a consolidação e o aprimoramento. 4. Aplicação de conhecimento, habilidades e hábitos: Os exercícios, as tarefas de casa, as revisões e outras atividades práticas não evidenciam ainda, suficientemente, a assimilação sólida dos conteúdos. 5. Verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades: A verificação e avaliação dos resultados da aprendizagem ocorrem em todos os momentos do processo de ensino, e o professor está sempre colhendo informações e avaliando o processo mental dos alunos.

É fundamental evidenciarmos a avaliação como uma prática necessária do trabalho docente. Segundo Libâneo (1994) deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de ir muito além de avaliar o aluno, mas sim, reavaliar o trabalho docente em si, o nível da qualidade do trabalho do professor para com os alunos.

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994, p. 194).

Sobre este movimento dinâmico de reflexão, Libâneo (1994) defende que a verificação da aprendizagem dos alunos não ocorre somente em uma data marcada de avaliação escrita, mas sim “em todos os momentos do processo de ensino, e o professor está sempre colhendo informações e avaliando o processo mental dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 98).

De acordo com os apontamentos de Libâneo (1994, p. 194), em relação ao processo de ensino e a forma didática utilizada pelo professor, os alunos poderão desenvolver o senso de observação, reflexão e a capacidade de exame crítico dos fatos sociais. A escola enquanto espaço de educação formal, deve oferecer possibilidades e condições para que os alunos ampliem os conhecimentos, desenvolvam o senso crítico, utilizando-os assim para melhorar sua vida e da comunidade em que vivem.

1.4 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA ESCOLA

A mídia está inserida em nossa sociedade de forma significativa no que diz respeito à formação de opinião, conhecimento, informação, entre outros aspectos. A maioria dos recursos midiáticos estão disponíveis para as pessoas, sendo seu acesso facilitado. Dessa forma, consumidores são produtores e produtores são consumidores, assim as informações ocorrem por meio de diversos fluxos e atualizações em curtos períodos de tempo, sendo acompanhadas em tempo real.

Atualmente a internet pode ser considerada como uma das mídias mais influentes na vida do ser humano, pois recursos midiáticos tradicionais como o rádio e o jornal sucumbiram diante da força desta rede, transformando e atualizando seus dispositivos de informação de forma que pudessem ser acessíveis também por meios da internet, como por exemplo através das rádios web, jornais online, dentre outros. Silveira (2008, p. 86) afirma que na internet,

[...] qualquer interagente pode criar conteúdo, formatos e tecnologias. A maior parte das tecnologias que constituem a internet é baseada em recombinações e são abertas, ou seja, não está sob o controle de patentes ou outras formas de bloqueio o seu acesso.

Nessa direção, Jenkins (2009) aborda sobre esta nova cultura de produção de conteúdos e a autonomia que este tipo de cultura reforça na sociedade. Para o autor, “o momento atual de transformação midiática está reafirmando o direito que as pessoas comuns têm de contribuir ativamente com sua cultura. Esta nova cultura vernácula incentiva a ampla participação” (JENKINS, 2009, p. 189).

Em relação a esta cultura participativa com uma gama de produção elevada de conteúdo, Castells (2003) na década passada já alertava sobre os perigos da mídia digital, discorrendo que ao invés de libertar os oprimidos, poderiam oprimir os desinformados. Pirillo (2014, p. 25) contribui dizendo que “os indivíduos se tornam vulneráveis se apenas tiverem um domínio técnico da internet; é necessário entender os aspectos sociais, culturais e econômicos que envolvem essa tecnologia”.

Considerando os jovens como sendo a parcela da população que mais acessa tal produção de conteúdo na internet, e que tal faixa etária frequenta a escola, este espaço de educação formal não fica inerte a esta situação, pois

trabalha com consumidores diários, sofrendo a influência direta através desta demanda de indivíduos. A escola, como espaço formal de educação, é visada por uma mídia digital de conteúdo. Dessa forma, é relevante considerarmos a influência que a mídia tem sobre este espaço educacional, bem como sobre os indivíduos inseridos neste campo social.

Sobre o consumidor midiático, Jenkins (2009, p. 47) pondera que:

Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou a meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho de consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são agora barulhentos e públicos.

A partir desta posição, é importante percebermos que esta relação entre educação e mídia, professor e aluno, conteúdo formal e não formal, deve ser mais bem avaliada, para que seja possível mensurar os aspectos a serem trabalhados no âmbito educacional, pois os conteúdos disponibilizados nos recursos midiáticos devem ser analisados de forma crítica pelos professores e alunos, para que possam ser utilizados como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltarmos que a mídia é elemento fundamental para a expansão da cultura, pois desempenha papel importante na sociedade atual no que diz respeito à criticidade e a criatividade, as quais são fundamentais para exercício da cidadania. A mídia enquanto ferramenta possibilita novos meios “de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

No campo educacional a mídia digital é utilizada como ferramenta, tal fato é bastante novo, até por que são poucas as escolas que dispõem de internet e computadores/notebooks para que todos os alunos tenham acesso. É perceptível também que não é dada a devida importância para cursos de formação continua deste recurso nas escolas (BÉVORT; BELLONI, 2009, p 1082). As referidas autoras ainda incluem outras informações que possibilita o conhecimento de certo descaso com a área em questão, sendo:

l) ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e

comunicação (TIC); II) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; III) confusões conceituais, práticas inadequadas, 'receitas prontas' para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores; IV) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a bani-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais; V) integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082-1083).

Diante do exposto, Bévort e Belloni (2009) explicam que existem possibilidades sobre esta forma de apropriação e visão da mídia pela escola, e que a mesma pode sim ser usada como ferramenta educacional, favorecendo acesso mais facilitado as informações para os alunos. Uma tendência que necessita ser pensada é a de que os jovens participam de comunidades e redes sociais sem saber como explorá-las da devida forma. Pirillo (2014, p. 26) alerta que esta forma de aprendizagem, pesquisa e participação do indivíduo

[...] não é assistida e nem direcionada, o que pode reduzir as habilidades adquiridas por esses jovens. Além disso, o ambiente digital facilitou a exposição e a oferta de conteúdos, mas dificultou a obtenção de atenção. O difícil não é mais falar, mas ser ouvido. É importante que os indivíduos compreendam as formas mais adequadas de se expressar e utilizar os conteúdos disponíveis na internet reconhecendo que ao criar ou utilizar obras, se tornam responsáveis por elas, devendo assumir suas afirmações.

Partindo de tais reflexões, sobre a realidade da mídia e sua influência na educação, diversos autores defenderam no decorrer dos anos, que o ensino sobre a mídia devesse ser ensinado nas escolas, envolvendo múltiplas habilidades dentro de um contexto que considerasse os variados aspectos da comunicação de massa (BUCKINGHAM, 2006, p. 158).

A educação para a mídia, em sua definição contemporânea, é uma atividade tanto crítica quanto criativa. Ela proporciona aos jovens recursos críticos para interpretar, compreender e (se necessário) contestar os meios de comunicação que permeiam suas vidas. Oferece a eles, ainda, a capacidade de produzir suas próprias mensagens midiáticas para que se tornem participantes ativos nos círculos culturais, ao invés de meros consumidores.

Também Siqueira (2008, p. 1063) defende a abordagem do ensino de mídias e diz:

[...] a proposta da preparação para usar as mídias se fundamenta no desenvolvimento de capacidades de metalinguagem, localização de informações, análise de evidências, avaliação e leitura crítica das mensagens, vistas dentro de um contexto social, institucional e

econômico da comunicação de massa, contexto que afeta pessoas e práticas.

Apesar de diversos estudos e apontamentos a respeito da temática, o ensino e a educação para mídias ainda não faz parte do currículo escolar brasileiro. Rothberg e Siqueira (2012, p. 82) criticam o sistema e o currículo brasileiro reiterando que ambos estão afastados da realidade e da demanda social, os mesmos destacam que

[...] há uma íntima relação entre o currículo escolar e o contexto histórico e social no qual o currículo existe. Consequentemente, quando esse contexto muda, o currículo precisa, necessariamente, mudar. Caso contrário, o que se verá é uma defasagem entre a escola e a sociedade, que poderia desencadear desmotivação e conflito. O que temos hoje nas escolas brasileiras seria, em parte, reflexo da falta de agilidade do sistema para se adaptar às mudanças recentes no campo da economia e da cultura.

Sobre as possíveis perspectivas acerca do ensino da mídia Orozco-Gómez (2011 *apud* PIRILLO, 2014, p. 40) se posiciona dizendo que:

[...] a vinculação estabelecida entre comunicação, educação e novas tecnologias comporta uma dupla dimensão. De um lado, as tecnologias devem servir de apoio para uma comunicação educativa mais diversificada, com o aproveitamento de suas diferentes linguagens, formatações e canais de produção de conhecimento. Além disso, as novas tecnologias, segundo o autor, devem se tornar objetos de estudo na sala de aula, com a realização de pesquisas sobre seus efeitos, usos e representações.

Embora exista ainda certa resistência acerca do uso da mídia como recurso no contexto escolar, “os responsáveis pela política da educação a nível municipal, estadual, federal, têm que ser gente do seu tempo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 40), e considerar sua inegável influência. Além disso, os encaminhamentos metodológicos precisam ser organizados mediante a inserção das mídias no espaço escolar (RIVOLTELLA, 2009). Concluindo, “a inserção das mídias nos espaços escolares pode contribuir de forma significativa com a melhoria da aprendizagem bem como acesso à ciência por seus mais variados meios” (BALLA et al., 2016, p. 20).

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesse capítulo consideramos aspectos da legislação e os pressupostos de alguns documentos oficiais para a Educação Física escolar (PARANÁ, 2008; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017), nos mesmos são indicados os princípios, objetivos e os conteúdos. É fundamental verificarmos o que a legislação e os documentos oficiais a nível nacional e estadual regem para o desenvolvimento da Educação Física escolar.

2.1 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO

A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros e está previsto no Capítulo III da Constituição Federal de 1988, com o dever do estado e da família em conjunto com a sociedade, tendo em vista o desenvolvimento da pessoa, preparando-a para prática da cidadania e o mundo do trabalho (BRASIL, 1998).

Em seu artigo 208 a Constituição Federal (BRASIL, 1998), garante a gratuidade da educação básica para crianças e jovens de 4 (quatro) à 17 (dezessete) anos de idade, bem como assegura a educação de forma gratuita para quem não conseguir ter acesso na idade adequada.

Quanto a organização dos sistemas de ensino, a Constituição Federal (BRASIL, 1998) estabelece em seus três primeiros parágrafos o seguinte:

- § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
- § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
- § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998, p. 161-162).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), enfatiza em seu artigo 4º que a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público devem assegurar os direitos “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, p. 1).

Em seu artigo 53 o ECA (BRASIL, 1990), destaca o direito à educação com foco em seu desenvolvimento para a vida, a cidadania e o mundo do trabalho; e em seu artigo 58 aponta que durante o período educacional devem ser respeitados os valores artísticos, culturais e históricos que advém do seu meio social, que garantem a liberdade de criação e o ingresso a demais culturas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), é estabelecido um norte para a educação brasileira em geral, que em seu artigo 1º, retrata que a educação envolve ações de formação que se ampliam nos mais diversos ambientes (família, sociedade, trabalho, ambientes de ensino), e que devem ser ensinadas em instituições próprias e estar vinculadas ao trabalho e seus atos na sociedade.

No que diz respeito à Educação Física, a LDB (BRASIL, 1996) aponta em seu artigo 26 parágrafo 3º que a mesma “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Em relação a essa especificidade da LDB (BRASIL, 1996), Finck (2011, p. 20) diz que:

Embora as mudanças legais tenham sido significativas, na medida em que colocaram a Educação Física no mesmo patamar de importância que as outras disciplinas no contexto escolar [...] deixando [...] de ser obrigatória por lei e passando a **fazer parte** do projeto pedagógico [...] ocorreram interpretações diferenciadas em relação à legislação (negrito no texto).

A referida autora destaca que algumas dessas mudanças trouxeram prejuízos para a Educação Física escolar, entre elas, “a diminuição da carga horária com a redução do número de aulas e a exclusão da disciplina no período noturno em grande número de escolas” (FINCK, 2011, p. 20).

Em decorrência de tais mudanças, houve a mobilização dos profissionais, conselhos federal e estadual de Educação Física e ministros da Educação e do esporte, para garantir o espaço da Educação Física na escola e sua

obrigatoriedade na educação básica, desse modo ocorreu a promulgação da Lei nº 10.328/2001 (BRASIL, 2001), “que insere o termo *obrigatório* após a expressão *curricular* no parágrafo 3º do Art. 26 da LDBEN” (FINCK, 2011, p. 21).

Porém com a promulgação da Lei nº 10.793/2003 ocorrem alterações na LDB (BRASIL, 1996), especificamente no seu artigo 26, parágrafo 3º, passando o mesmo a ter o seguinte texto:

[...] A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole (BRASIL, 2003, p. 1).

Finck (2011, p. 21) crítica tais alterações na legislação, e diz: **“o texto da ‘nova lei’ é muito semelhante àquele da antiga Lei nº 5.692/1971, na qual os alunos eram dispensados da prática da Educação Física em situações quase que idênticas a estas já mencionadas”** (negrito no texto).

Ao possibilitar que a prática da Educação Física seja facultativa para uma parcela significativa dos alunos, a lei preconiza justamente o contrário do que é veiculado pelos meios de comunicação e validado pela classe médica e científica, que vem a ser a necessidade de toda pessoa, independentemente da idade, realizar atividade física e/ou esportiva de forma regular em benefício de sua saúde e em busca de uma melhor qualidade de vida. Portanto, aos alunos é dado ‘suporte legal’ para que iniciem uma vida sedentária ainda na escola (FINCK, 2011, p. 21-22).

Após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, 1998, 2000), que serviriam para apontar subsídios para o desenvolvimento das disciplinas na escola.

No que tange à Educação Física, a mesma trata dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, sendo estes produzidos pelo homem, que historicamente produz cultura. Neste sentido, a cultura é entendida como um produto social, que através de seu processo estabelece e modifica o coletivo no qual os indivíduos estão inseridos (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em

benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Os documentos oficiais prezam pela valorização do ensino no que diz respeito ao mundo do trabalho e à convivência social. A Educação Física escolar trata dos conhecimentos da cultura corporal, produzidos através dos tempos pela sociedade, assim desenvolve os diversos conteúdos pedagogicamente, considerando suas diferentes manifestações.

Nos tópicos seguintes são apontadas as especificidades, relacionadas a base do ensino da Educação Física a nível estadual e nacional, dos anos finais do ensino fundamental, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Tais documentos norteiam a base do ensino da Educação Física no âmbito escolar a nível estadual e nacional.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO FÍSICA - DCE (PARANÁ, 2008)

Os estudos sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008) iniciaram no ano de 2003 e foram finalizados no ano de 2008 com a entrega do documento final. Neste período foram promovidos seminários, simpósios e grupos de estudos com os professores de cada área. Segundo Melo (2012), posteriormente a entrega final do documento, os professores puderam ainda continuar com as discussões sobre as DCE (PARANÁ, 2008), como esta seria implantada nas escolas, formas metodológicas, etc. Hutner (2008) salienta que a participação dos professores neste processo foi fundamental, pois desta forma o conteúdo das DCE (PARANÁ, 2008) foi pensado coletivamente pelos sujeitos que estão diretamente ligados ao ambiente de ensino.

Sobre a formação docente, Arco-Verde (2008) discorre que tal prática é necessária e fundamental para que a educação paranaense pudesse recuperar a função de seu ensino:

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao

conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (Arco Verde, 2008 *apud* PARANÁ, 2008, p. 7).

O documento finalizado, ficou dividido em dois textos, onde o primeiro apresenta as formas históricas de organizações curriculares, concepção sobre currículo e o que é proposto nas DCE (PARANÁ, 2008) com base em conteúdo, interdisciplinaridade, avaliação e contextualização. O segundo texto explana histórico da constituição da disciplina, interesses políticos e sociais que interferem nas relações de ensino na escola pública, e também apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Em relação à Educação Física, firmando seus preceitos e necessidades enquanto área de conhecimento presentes nas DCE (PARANÁ, 2008), a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) buscou uma reconstrução curricular da área.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 24).

A partir da elaboração das DCE (PARANÁ, 2008), as disciplinas foram entendidas como área do conhecimento, sendo estas, pressupostos para a interdisciplinaridade entre uma e outra área.

As DCE (PARANÁ, 2008) consideram o sujeito com um ser do seu tempo histórico, mas, também um ser único atuante na sociedade em vive, e que caberá à instituição escolar promover a formação que o mesmo terá, e dessa forma colaborar para sua participação na sociedade.

Os conhecimentos abordados nas DCE (PARANÁ, 2008) se fundamentam basicamente em fatores sociais (externos) e os fatores do sistema educacional nacional (específicos). Além deles, são utilizados conhecimentos acadêmicos, que são “trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações” (PARANÁ, 2008, p. 20).

O currículo da Educação Física, segundo as DCE (PARANÁ, 2008), será composto por conteúdos estruturantes, sendo estes identificados por seus campos de estudos. Dentro destes conteúdos estruturantes, serão colocados os conteúdos básicos a serem trabalhados por cada etapa (séries), e organizados tanto pelos temas mais estáticos das matérias quanto pelas suas ações históricas e as relações sociais (PARANÁ, 2008, p. 26).

Em relação ao esporte, um dos conteúdos estruturantes da Educação Física escolar, os PCN (BRASIL, 1998) criticam a perspectiva da valorização da aptidão física fundamentada nos aspectos técnicos e fisiológicos, destacando “outras questões relacionadas às dimensões culturais, sociais, políticas, afetivas no tratamento dos conteúdos, baseadas em concepções teóricas relativas ao corpo e ao movimento” (PARANÁ, 2008, p. 48). O objetivo é garantir ao aluno o acesso a reflexão sobre as práticas esportivas, demonstrando possibilidades de adaptações à realidade escolar, como uma prática cotidiana de ensino da escola pública. Sobre esse objetivo, Bracht (2000, p. 18) diz que:

Não se trata de substituir o movimento pela reflexão, mas de fazer esta acompanhar aquele. Para isso, não é preciso ir para a sala de aula! Mas é preciso também, não reduzir a mudança apenas ao ato de acrescentar a reflexão à prática, e sim entender que a própria prática, a própria forma do movimentar-se esportivo precisa ser reconstruída.

Nas DCE (PARANÁ, 2008) fica evidente que o foco não é na limitação do fazer corporal e no aprendizado de habilidades físicas, destrezas motoras ou táticas de jogo, mas sim, no desenvolvimento do conteúdo esporte, “os professores devem considerar os determinantes histórico-sociais responsáveis pela constituição do esporte ao longo dos anos, tendo em vista a possibilidade de recriação dessa prática corporal (PARANÁ, 2008, p. 63).

Portanto, nestas Diretrizes, o esporte é entendido como uma atividade teórico prática e um fenômeno social que, em suas várias manifestações e abordagens, pode ser uma ferramenta de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde e para integrar os sujeitos em suas relações sociais (PARANÁ, 2008, p. 63).

Reitera-se no referido documento que a ênfase na competição, ao máximo desempenho e comparações, fez com que o esporte se tornasse uma prática extremamente excludente na escola. Sugere-se então uma abordagem onde a aula de Educação Física seja espaço de produção da cultura esportiva,

onde o aluno consiga realizar uma releitura de sua complexidade social, histórica e política.

É importante que o professor organize, em seu plano de trabalho docente, estratégias que possibilitem a análise crítica das inúmeras modalidades esportivas e do fenômeno esportivo que, sem dúvida, é algo bastante presente na sociedade atual. O vínculo da sociedade brasileira com o futebol é um exemplo. O professor de Educação Física pode elaborar várias estratégias metodológicas para esse conteúdo, como: discussão sobre a predominância do futebol como esporte na sociedade brasileira; o discurso hegemônico sobre a identidade brasileira ligada ao futebol; as inúmeras outras possibilidades de jogarmos futebol, modificando as regras (PARANÁ, 2008, p. 63).

Quanto ao conteúdo dos jogos e brincadeiras, os mesmos são pensados de forma complementar ao que está sendo ensinado. E como conteúdo estruturante possuem uma grande variedade de possibilidades que aumenta a compreensão e a forma de pensar a realidade (PARANÁ, 2008, p. 65).

Durante o jogo é possível perceber que os alunos utilizam o movimento respeitando as próprias regras e aquelas colocadas pelos colegas. Desta forma, o professor pode discutir com os alunos, que através de uma formação coletiva as regras podem ser modificadas (PARANÁ, 2008, p. 65).

[...] os jogos e as brincadeiras são de relevância para o desenvolvimento do ser humano, pois atuam como maneiras de representação do real através de situações imaginárias, cabendo, por um lado, aos pais e, por outro, à escola fomentar e criar as condições apropriadas para as brincadeiras e jogos. Não obstante, para que sejam relevantes, é preciso considerá-los como tal (PARANÁ, 2008, p. 66).

O jogo pode ser inserido nas aulas, por meio de determinado grupo regional ou cultural, tendo em vista ser necessário valorizar as manifestações dos diferentes grupos. É importante destacarmos que através dos jogos, os alunos possuem uma determinada autonomia no que diz respeito as regras, e assim podem modifica-las para melhor trabalhar coletivamente (PARANÁ, 2008, p. 66).

Outro fator importante em relação a esse conteúdo estruturante é o brinquedo e seu processo de confecção, por meio deste estão inseridas as “[...] relações sociais, políticas e simbólicas que se fazem presentes desde sua invenção” (PARANÁ, 2008, p. 66).

Desta forma, o conteúdo estruturante jogos e brincadeiras possui uma grande variedade de atividades, que permite aos alunos interpretar a realidade

de várias perspectivas, e também explorar as suas curiosidades por meio de atividades que sejam diferentes dos seus cotidianos.

Em relação ao conteúdo estruturante ginástica, as DCE (PARANÁ, 2008) enfatiza que o aluno poderá reconhecer as capacidades do seu corpo, e sua representação será por meio dos mais diversos tipos de ginástica.

Sob esta ótica, os alunos poderão adquirir elementos para questionar os padrões estéticos, a procura aguçada da adoração ao corpo e aos exercícios físicos, além disso questionar sobre as atividades físicas atuais presentes nas mais diversas práticas corporais (PARANÁ, 2008, p. 67).

Sob tal perspectiva, foram desenvolvidas técnicas visando à padronização dos movimentos, a aquisição de força física, privilegiando os aspectos motores e a vivência de coreografias e gestos normatizados. Nessa concepção, que não considera a singularidade e o potencial criativo dos alunos, os exercícios físicos privilegiam um bom desempenho de grupos musculares e o aprimoramento das funções orgânicas para a melhoria da *performance* atlética (PARANÁ, 2008, p. 67).

É importante ressaltarmos a grande variedade de elementos que constituem a ginástica, que vão desde a imitação de animais, as práticas corporais circenses, a ginástica geral, rítmica e artística. Outro fator importante é instigar os alunos a criarem movimentos e coreografias, bem como ressaltar os espaços que os mesmos podem ser executados. Além disso, nas aulas de ginástica, não são necessários materiais específicos, pois as mesmas podem ocorrer de acordo com as condições de cada ambiente escolar.

Desse modo, é possível compreendermos que a ginástica seria um conhecimento básico para as demais práticas corporais, pois através do aprendizado de seus movimentos é que os alunos conseguiriam compreender elementos de outros conteúdos estruturantes.

O conteúdo estruturante lutas é também muito importante na Educação Física escolar, devido aos seus diferentes formatos que foram produzidos por diversas formas da cultura humana. No desenvolvimento deste conteúdo, é fundamental compreendermos a filosofia de cada uma das modalidades, pois as mesmas apresentam diferentes formas de aprender os valores culturais, de onde e quando elas são ou foram praticadas (PARANÁ, 2008, p. 68).

É relevante explicarmos aos alunos, as transformações que ocorreram nas modalidades que serão ensinadas, desde o seu início até os dias de hoje.

Mesmo que muitas lutas tenham se distanciado das suas funções iniciais, é necessário que sejam abordadas devido sua grande importância na cultura corporal (PARANÁ, 2008, p. 69).

O desenvolvimento de tal conteúdo pode propiciar além do trabalho corporal, a aquisição de valores e princípios essenciais para a formação do ser humano, como, por exemplo: cooperação, solidariedade, o autocontrole emocional, o entendimento da filosofia que geralmente acompanha sua prática e, acima de tudo, o respeito pelo outro, pois sem ele a atividade não se realizará (PARANÁ, 2008, p. 69).

Sendo assim, as lutas como qualquer outro conteúdo estruturante da Educação Física escolar, deve ter o caráter reflexivo, para que a partir de então, os alunos possam construir um pensamento crítico do que estão aprendendo e desta forma relacionar com a sua realidade, e por meio de uma atitude autônoma definir se dará continuidade ou não aquela prática corporal (PARANÁ, 2008, p. 69).

A dança é outro conteúdo estruturante da Educação Física escolar, sendo bastante desafiador, pode ser assim considerado por oferecer possibilidades aos alunos de transcenderem seus limites (PARANÁ, 2008).

A dança é a manifestação da cultura corporal responsável por tratar o corpo e suas expressões artísticas, estéticas, sensuais, criativas e técnicas que se concretizam em diferentes práticas, como nas danças típicas (nacionais e regionais), danças folclóricas, danças de rua, danças clássicas entre outras (PARANÁ, 2008, p. 70).

É importante ressaltarmos a importância das coreografias realizadas, pois são produtos da cultura corporal e também fazem parte do contexto social de determinada região. Devemos tomar cuidado para que as aulas não fiquem condicionadas somente ao ensino de técnicas das danças, pois desse modo os alunos não conseguiriam desenvolver o senso crítico, e teriam dificuldades em relacionar aquele conteúdo com a sua realidade (PARANÁ, 2008, p. 70-71).

Dessa forma, é importante ressaltarmos que a Educação Física deve estar relacionada à uma proposta crítica de ensino no âmbito escolar, e que diante da totalidade de seus conteúdos, os alunos possam compreender a importância de cada segmento que os compõem.

Considerando os pressupostos das DCE (PARANÁ, 2008), constatamos a necessidade de reflexão sobre o desenvolvimento dos conteúdos nas aulas de

Educação Física, bem como sobre como essa disciplina vem sendo vivenciada na rede pública do Estado do Paraná.

No referido documento verificamos que houve um avanço nas discussões relacionadas à Educação Física escolar, fruto de um período de crise de identidade a partir da década de 1980, onde aos poucos, os documentos oficiais buscaram trazer um novo significado para a área.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNEB (BRASIL, 2013)

Com o objetivo de sistematizar os princípios e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013), contidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), orientando e contribuindo para a formação básica comum nacional dos cidadãos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEF (BRASIL, 1998), assumiram a responsabilidade da educação como demanda primeira da sociedade democrática como garantia de cidadania plena (BRASIL, 1998b, p. 2), de forma a assegurar que os conteúdos pertinentes às áreas de conhecimentos fossem ensinados a todos os alunos independentemente de onde estão inseridos.

As DCNEF (BRASIL, 1998) já haviam sido citadas em diversos documentos oficiais relacionados a educação, e estes, sinalizavam a importância de um documento que norteasse as competências para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, seu currículo, conteúdos, uma formação que fosse comum a todos, respeitando as peculiaridades de cada região do país.

Os princípios das DCNEF (BRASIL, 1998, p. 4) definiram que as escolas deveriam estabelecer como norte de suas ações pedagógicas, os princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da solidariedade e do Respeito ao Bem Comum: considerando aspectos de respeito e dignidade combatendo preconceitos e descriminalização; Os princípios políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática: garantindo a todos não somente o direito a educação mas a saúde, trabalho, bens culturais, para excluir as desigualdades sociais e regionais; E por fim, os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de

manifestações artísticas e culturais, como forma de valorizar as expressões culturais, enriquecer e valorizar a criatividade, em especial à cultura brasileira.

Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB), bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a Nação brasileira (BRASIL, 1998, p. 108).

Sobre o currículo comum que deveria ser garantido a todos os alunos, como uma base fundamental, ficou subdividida em dois itens: a Vida Cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: “a saúde, a sexualidade, vida Familiar e Social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens”; e as áreas de conhecimento, que mantiveram-se: “língua portuguesa, língua materna (para populações indígenas e migrantes), matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e educação religiosa” (BRASIL, 1998, p. 13). O currículo em si sobre o que é descrito no documento, é uma base que será articulada às vivências sociais de seus alunos com os saberes sistematizados pela escola, tratando-se de uma forma de acolher aos alunos independente de sua classe social, construindo metodologias que atendam às características de todos.

Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar (BRASIL, 1998, p. 113).

A garantia do ensino é entendida neste documento como aspecto de inclusão escolar, pois um ensino de qualidade para todos fará com que o próprio aluno vislumbre as possibilidades que a educação lhe dá. “Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 107).

Como importante mediador neste processo, o professor é visto como agente que deve estar em constante formação. Para que tal processo seja realmente significativo, é necessário que seja compreendido alguns aspectos

fundamentais da docência que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 traz da seguinte forma:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Além destes domínios, para que o currículo possa ser trabalhado de forma articulada às vivências e saberes de seus alunos, os docentes devem procurar sempre a melhor forma de ensinar, avaliar e construir novas propostas, ou seja, buscar sempre formas de compreender e criar novos saberes. Desta forma, a prática docente precisa estar voltada para o ensino dos conhecimentos de sua área, relacionando-os com os de outras disciplinas, tornando o ensino amplo, significativo e contextualizado, respeitando o nível de desenvolvimento dos seus alunos (BRASIL, 2013, p. 58)

Tal postura em que é pautado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), almeja uma educação de direito para todos, com princípios de inclusão e possibilidades.

Atualmente é possível observar que se exige cada vez mais dos professores, pois os conteúdos a serem ensinados vão além da sua própria área de atuação, devido ao fato de trabalharem em uma época em que as mídias possuem grande influência nas opiniões dos alunos. Além disso, determina-se, que os docentes saibam trabalhar coletivamente, e também utilizar de “outras” linguagens e instrumentos tecnológicos para desenvolver os conteúdos. Neste caso,

[...] o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam (BRASIL, 2013, p. 59).

De acordo com as possibilidades que o docente enquanto mediador deste processo vivencia, é possível observarmos a necessidade de constante formação continuada, pois os conteúdos a serem ensinados vão além da sua própria área de atuação, dentre outros aspectos que envolvem o trabalho coletivo e as linguagens e instrumentos tecnológicos que surgem e podem ser usadas para desenvolver os conteúdos propostos no currículo. O conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação e “as atividades de

integração com a comunidade são as que mais o desafiam” (BRASIL, 2013, p. 59).

2.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL, 2017)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) trata de uma exigência que há muito vem sendo apontada nos principais documentos que delineiam a educação brasileira: a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 210 que dispõe sobre a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9494/1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A BNCC (BRASIL, 2017) tem como objetivo, nortear o currículo básico do ensino brasileiro. Pela ocorrência de tratar-se de um documento recente, poucas pesquisas foram publicados no anos de 2016 e 2017 referentes a BNCC (BRASIL, 2017) e os aspectos destacados nesse documento sobre a Educação Física escolar.

Entretanto, faz-se necessário extrairmos alguns apontamentos da BNCC (BRASIL, 2017) para a compreensão acerca dos objetivos para o ensino da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

No que tange à Educação Física escolar, a BNCC (BRASIL, 2017) elegeu a cultural corporal de movimento como seu objeto de estudo. A disciplina foi inserida no campo das linguagens que é definida no documento como (BRASIL, 2017, p. 211):

[...] 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. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Quanto aos objetivos da Educação Física para o currículo comum, o aluno deverá

[...] compreender a origem e dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, vivenciar e desfrutar das práticas corporais, bem como ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer e cuidados com a saúde e reivindicar as

condições necessárias para essas práticas (MARTINELI; MAGALHÃES; MILESKI; ALMEIDA, 2016, p. 80).

Percebemos que o documento propõe uma prática de ensino e aprendizagem para a Educação Física escolar focada no indivíduo, sua subjetividade, sentimentos e emoções. Em ambos os objetivos, bem como os direitos de aprendizagem, o aluno é o centro do processo pedagógico.

A partir dessas concepções, na proposta curricular da Base, valorizam-se sobremaneira as experiências e conhecimentos cotidianos. Os conceitos espontâneos apropriados pelas crianças e adolescentes são fundamentais para elaborar novos conhecimentos a partir deles (MARTINELI; MAGALHÃES; MILESKI; ALMEIDA, 2016, p. 88).

Ao elaborar apontamentos sobre os objetivos de aprendizagem da Educação Física, presentes na segunda versão disponibilizada ao público e que permaneceram na redação final da BNCC (BRASIL, 2017), Martineli, Magalhães, Mileski e Almeida (2016) tecem críticas propondo que faz-se necessário que a disciplina seja tratada como componente curricular pautada na “valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal na importância da mediação do professor para a aprendizagem do aluno e na formação da consciência crítica frente à realidade social” (MARTINELI; MAGALHÃES; MILESKI; ALMEIDA, 2016, p. 89). Pois, a valorização das aprendizagens das manifestações corporais só tende a enriquecer a cultura e a formação integral do aluno.

Em relação às aulas de Educação Física, a BNCC (BRASIL, 2017) defende que as mesmas devem ser abordadas como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2017, p. 211). Dessa forma, será possível proporcionar aos alunos uma série de ensinamentos que os mesmos poderão (re) criar em relação aos movimentos, dos meios para cuidar de si e dos outros e desenvolver a capacidade de compreender a cultura corporal de movimento para as mais variadas “finalidades humanas” (BRASIL, 2017, p. 211).

No documento, defende-se a prática das mais diversas formas de movimento, pois entende-se que através destas experiências e vivências, os alunos poderão atuar de forma autônoma nos contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017, p. 211). Outro aspecto relevante que a BNCC (BRASIL, 2017) destaca, é que as práticas corporais devem ser consideradas para finalidades

específicas e não como obrigações formais (fins laborais, domésticos, entre outros). Além disso, as práticas corporais são constituídas de três elementos fundamentais comuns que são: “**movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde” (BRASIL, 2017, p. 211).

Quanto aos objetivos da Educação Física para o currículo comum, o aluno deverá

[...] compreender a origem e dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, vivenciar e desfrutar das práticas corporais, bem como ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer e cuidados com a saúde e reivindicar as condições necessárias para essas práticas (MARTINELLI; MAGALHÃES; MILESKI; ALMEIDA, 2016, p. 80).

Percebemos que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe o ensino e aprendizagem na Educação Física escolar focada no indivíduo, sua subjetividade, sentimentos e emoções, em ambos os objetivos, bem como no direito à aprendizagem, o aluno é o centro do processo pedagógico.

A partir dessas concepções, na proposta curricular da Base, valorizam-se sobremaneira as experiências e conhecimentos cotidianos. Os conceitos espontâneos apropriados pelas crianças e adolescentes são fundamentais para elaborar novos conhecimentos a partir deles (MARTINELLI; MAGALHÃES; MILESKI; ALMEIDA, 2016, p. 88).

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 221) são apontadas dez competências específicas da Educação Física para o ensino fundamental, sendo:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 229) aponta algumas especificidades em relação aos alunos, evidenciando que os mesmos:

[...] se deparam com diversos docentes, o que torna mais complexas as interações e a sistemática de estudos. Ainda assim, os alunos nessa fase de escolarização têm maior capacidade de abstração e de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos estudantes maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola.

Desse modo, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 229) considera tal contexto, apontando também a necessidade de “aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais”, para tanto propõem que os objetos de conhecimento sejam organizados em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) em cada uma das seis unidades temáticas, conforme consta no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Unidades temáticas e objetos de conhecimento dos anos finais do ensino fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 229).

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 220) para cada objeto de conhecimento a ser desenvolvido são apontadas habilidades, o documento destaca que:

[...] os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

As unidades temáticas apontadas na BNCC (BRASIL, 2017), para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) são as seguintes: Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017). A unidade temática Brincadeiras e jogos, é apontada para fazer parte do currículo apenas dos 6º e 7º anos do ensino fundamental.

Devido ao valor cultural das Brincadeiras e jogos, tal unidade temática deveria ser desenvolvida para todos os anos do ensino fundamental, assim não concordamos que esses conhecimentos façam parte apenas do currículo escolar dos 6º e 7º anos.

Na BNCC (BRASIL, 2017) o entendimento da unidade temática Brincadeiras e jogos, é de que são atividades em que se estabelecem o tempo, o espaço e as regras, por meio de seus participantes, e que o principal ato é o brincar em si.

Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2017, p. 212).

Percebemos que na BNCC (BRASIL, 2017), por um lado a unidade temática Brincadeiras e jogos é valorizada, por outro enquanto objeto de conhecimento é limitada aos Jogos eletrônicos, e nos anos finais do ensino fundamental é indicada apenas para os 6º e 7º anos.

Em relação ao jogo é necessário que o mesmo seja entendido de duas formas, como conteúdo específico e como elemento facilitador de ensino. Muitas vezes, os jogos são utilizados para propiciar uma maior interação social entre os alunos, e também para que possam adquirir determinados conhecimentos, entre

eles, compreender determinado fator técnico ou tático de uma atividade (BRASIL, 2017, p. 212).

Neste documento prioriza-se o conhecimento dos jogos para o reconhecimento de valores e formas de convivência entre os povos de diferentes comunidades, para que assim os alunos possam adquirir conhecimentos dos contextos de diversos ambientes socioculturais brasileiros (BRASIL, 2017, p. 213).

Sobre o entendimento da unidade temática Esportes, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 213) destaca que a mesma:

[...] reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

Assim, a unidade temática Esportes reúne as manifestações mais formais e derivadas, assim, sua prática compreende não apenas sua formalidade (regras, adversários, federações, etc.), mas é também uma prática social em que seus significados podem ser (re) criados.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas (BRASIL, 2017, p. 213).

A unidade temática Esportes se estrutura em critérios como a cooperação, a relação com o adversário, o desempenho motor e a atuação tática (BRASIL, 2017, p. 213). Na mesma as modalidades são divididas conforme as suas semelhanças no desenvolvimento de suas práticas, dessa forma, as modalidades esportivas são descritas em sete (7) categorias: Marca, Precisão,

Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial e Combate (BRASIL, 2017, p. 213-215).

A BNCC (2017, p. 213) ressalta que, embora sejam

[...] apresentadas sete categorias de esportes [...] note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola [...].

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 229) em relação à unidade temática Esportes para os 8º e 9º anos do ensino fundamental, o documento aponta os seguintes objetos de conhecimento: Esportes de rede/parede, Esportes de campo e taco, Esportes de invasão e Esportes de combate.

Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2017, p. 212).

A unidade temática Ginásticas é compreendida como formas de organização e significados diferentes, sendo assim, para os 8º e 9º anos do ensino fundamental, está dividida em dois objetos de conhecimento: Ginástica de condicionamento físico e Ginásticas de conscientização corporal (BRASIL, 2017, p. 215).

A Ginástica de condicionamento físico está relacionada com a melhora do rendimento, e a melhora e aquisição da condição física. Estes conhecimentos possuem toda uma sistematização de público, frequência, idade e intensidade. Podem ser adequados a uma população particular, como idosos, gestantes, e também para determinada população, como a ginástica laboral (BRASIL, 2017, p. 215).

As Ginásticas de conscientização corporal, possui em seus movimentos delicados e vagarosos o objetivo de percepção das mais diversas partes de nosso corpo.

Na unidade temática Danças há a exploração dos movimentos rítmicos, e conforme a evolução dos passos e demais expressões, são conectados a coreografias. Na referida unidade, para os 8º e 9º anos, a BNCC (BRASIL, 2017)

aponta a Dança de salão como um objeto de conhecimento para ser desenvolvido, e complementa dizendo:

As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017, p. 216).

A unidade temática Lutas tem seu foco nos combates corporais que por meio de variadas técnicas, táticas e estratégias de defesa e ataque são conduzidas ao seu oponente. Desse modo, além das lutas inserida a nível local, podem ser realizadas demais lutas no contexto brasileiro e de outras culturas mundiais (BRASIL, 2017, p. 216). Na referida unidade, para os 8º e 9º anos, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta as Lutas do mundo como um objeto de conhecimento para ser desenvolvido nas aulas.

Na unidade temática Práticas corporais de aventura, “exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2017, p. 216).

As Práticas corporais de aventura são divididas em dois tipos: natureza e urbanas. As da natureza ocorrem no ambiente em que as condições são imprevisíveis criando um determinado risco para o participante, e as urbanas, exploram as edificações presentes nas cidades (BRASIL, 2017, p. 217).

Na referida unidade, para os 8º e 9º anos, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta as Práticas corporais de aventura na natureza como um objeto de conhecimento para ser desenvolvido nas aulas.

É importante ressaltarmos que as Práticas corporais devem ser desenvolvidas levando-se em consideração seu papel perante a sociedade e suas possibilidades materiais, isto é, as mesmas devem ser adequadas à realidade escolar (BRASIL, 2017). Outro fator relevante é a presença da ludicidade nas práticas corporais, a fim de os alunos incorporem os ensinamentos e significados nelas presentes.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 218-220),

[...] a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos.

Dessa forma, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões do conhecimento, sendo: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão; Protagonismo comunitário (BRASIL, 2017, p. 218-220).

Dentre as habilidades citadas na BNCC (BRASIL, 2017) e as temáticas que serão estudadas, os alunos serão levados a experimentar diferentes papéis valorizando o coletivo em jogo, formulando estratégias em conjunto, podendo assim perceber a possibilidade de formulação de elementos técnicos e táticos.

Entre as habilidades também considera-se no referido documento a necessidade de problematizar a prática exacerbada de exercícios e o uso de medicação para melhorar o rendimento. Na dança, ressalta-se a valorização das diferentes danças culturas e a experimentação e fruição de diferentes práticas de movimento, de luta. Em todas as temáticas propõem-se a identificação da construção história do esporte, ginástica, dança, luta e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

Sobre tais habilidades, Martineli, Magalhães, Mileski e Almeida (2016) manifesta a preocupação de que tais objetivos fiquem no propósito de experimentação, fruição, exploração, criação, reconhecimento, dentre outros. Para os referidos autores, não são observados quaisquer conceitos mais elaborados e científicos, e para tal, é necessário que a disciplina seja tratada como componente curricular pautada na “valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal, na importância da mediação do professor para a aprendizagem do aluno e na formação da consciência crítica frente à realidade social” (MARTINELI; MAGALHÃES; MILESKI; ALMEIDA, 2016, p. 89).

Segundo Martineli, Magalhães, Mileski e Almeida (2016), a valorização das aprendizagens das manifestações corporais só tendem a enriquecer a cultura e a formação integral do aluno, e para que isso ocorra realmente, o aluno precisa da mediação do professor entre o conhecimento científico sistematizado, e os saberes que já possui.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Física escolar é um tema relevante e amplamente discutido. Neste estudo consideramos como temática as aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais. No desenvolvimento das aulas devem permear questões como, porque, para que e para quem ensinar, no sentido de contribuir para a formação dos alunos.

Desta forma é de importância ímpar analisar e discorrermos sobre propostas pedagógicas que visem o desenvolvimento do aluno em seu sentido mais amplo. Para que seja contemplada esta esfera, é necessário considerarmos propostas de ensino críticas da Educação Física escolar, as quais buscam que os alunos apreendam os conhecimentos de forma que possam utilizá-los para além da sala de aula.

No decorrer deste capítulo são apontados os pressupostos de algumas abordagens pedagógicas consideradas críticas para o ensino da Educação Física escolar (FINCK, 2011); na sequência abordamos sobre a organização curricular da Educação Física no contexto dos anos finais do ensino fundamental, finalizando o capítulo evidenciamos aspectos sobre o contexto das aulas nessa fase de escolarização.

3.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRESSUPOSTOS, APONTAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES

Nesse tópico consideramos os pressupostos e apontamentos das abordagens críticas da Educação Física escolar, apontamos ainda algumas contribuições para seu desenvolvimento na escola.

3.1.1 Abordagem do ensino aberto

A abordagem do ensino aberto foi elaborada por Hildebrandt e Laging (1986), com o objetivo principal de realizar uma interlocução entre professor e aluno para definir estratégias do planejamento, objetivos e as formas de

interação nas aulas de Educação Física. Esta abordagem leva em conta as experiências que os alunos têm em relação ao movimento, baseia-se no entendimento do mundo do movimento e suas implicações sociais. Destacamos que as decisões didáticas em relação as aulas apesar de serem tomadas em conjunto com os alunos, as mesmas devem ser pré-estabelecidas pelo professor, que irá avaliar qual a melhor forma de ensinar os alunos (FERNANDES, 2003).

Para que a finalidade do ensino aberto seja alcançada, é necessário que o professor primeiramente possibilite aos alunos se posicionarem em relação as suas contribuições nas aulas a fim de que compreendam os significados da Educação Física, e assim gradativamente percebam que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Porém, é necessário deixar claro que os alunos devem fazer parte das decisões didáticas, não sendo somente o professor ou os alunos que definem as situações de ensino. Dessa forma, o professor terá que abordar os conteúdos de forma que os alunos possam coparticiparem nas decisões didáticas com suas experiências obtidas até então, sendo assim, os alunos devem ser influenciados a obterem esta capacidade de decisão, sendo portanto estimulados através de tarefas que contemplem a capacidade de decidir por aquilo que é mais adequado ou não (FERNANDES, 2003).

O objeto de estudo da abordagem do ensino aberto é o mundo do movimento e suas implicações sociais, sendo o principal objetivo trabalhar o movimento em sua amplitude e complexidade, a intenção é proporcionar aos participantes (alunos) autonomia para as capacidades de ação (Hildebrandt; Laging, 1986 *apud* FINCK, 2011, p. 39). O professor não deve trabalhar o movimento em si, mas sim buscar os significados que o mesmo possui para determinado grupo de alunos, sem desconsiderar as contribuições dos mesmos para o fim destes significados (FINCK, 2011).

Ao considerarmos o desenvolvimento das aulas de Educação Física, de acordo com os pressupostos da abordagem do ensino aberto, é possível constataremos as dificuldades da maioria dos professores em adotar este tipo de abordagem, devido principalmente a uma cultura escolar, em que geralmente os alunos em grande parte são considerados como meros receptores de informações, recebendo os conteúdos prontos, não havendo oportunidades para

participarem efetivamente das aulas, não conseguindo assim seguir adiante daquilo que foi ensinado.

Os inúmeros conteúdos da Educação Física escolar apresentam elementos para quebrar estes paradigmas em relação ao seu ensino, podendo contribuir efetivamente para a formação e autonomia dos alunos.

O esporte, por exemplo, coletivo e individual, possui padrões técnicos e táticos já estabelecidos, porém, se considerarmos a evolução de tais padrões, podemos verificar grandes mudanças desde as suas formas iniciais. Ou seja, os conhecimentos sobre os conteúdos da Educação Física escolar estão sempre em constante movimento evolutivo.

Dessa forma, a abordagem do ensino aberto pode contribuir significativamente no agir metodológico do professor, no sentido de não se limitar ao ensino em si, mas na ação futura de seus alunos. A preocupação desta abordagem não está focada somente no conteúdo a ser ensinado pelo professor, mas na representação deste conteúdo para os alunos no seu agir futuro (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 24).

Neste sentido, a “metodologia deve considerar igualmente o aspecto da interação”, possibilitando assim a participação dos alunos, para que dessa forma possam obter maior independência, espontaneidade e autonomia, por meio de um ensino que prioriza formas não-diretivas do processo. No entanto, diante do surgimento de problemas que os alunos não conseguem resolver, serão necessárias “medidas diretivas e prescrições estruturais” a serem estabelecidas pelo professor (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 25).

A abordagem do ensino aberto possibilita que os alunos compartilhem suas experiências e ampliem seus conhecimentos, podendo modificar e transformar as situações de ensino de acordo com suas necessidades.

Porém, a metodologia da abordagem do ensino aberto, não é uma forma de o professor deixar os alunos fazerem o que desejarem nas aulas, entre alunos e professor deve haver codecisão, no sentido de que a orientação não fique exclusivamente centrada no docente, “sendo importante a solicitação dos alunos a intervir no processo (FINCK, 2011, p. 41), tal “[...] relação deve ser estabelecida na perspectiva de uma ação coparticipativa [...] que se amplia à medida que os integrantes do grupo assumem responsabilidades de forma coletiva” (FINCK, 2011, p. 42).

Diante destas questões, é de grande importância relacionarmos a abordagem de ensino aberto com a atual conjectura de ensino. Será que esta abordagem pode ser utilizada nas aulas de Educação Física?

Finck (2011, p. 44) evidencia que:

[...] as diretrizes gerais e os princípios pedagógicos da Educação Física escolar são traçados por órgãos como o Ministério de Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação de cada Estado, mas cabe ao professor a responsabilidade de tornar suas aulas educativas, motivantes e prazerosas aos alunos. É preciso observar a metodologia que está sendo utilizada, considerando todos os meios e experiências possíveis.

Entendemos que o encaminhamento metodológico utilizado para conduzir as aulas difere de professor para professor, sendo um desafio para o docente adotar os pressupostos teóricos metodológicos da abordagem de ensino aberto, para tanto “O processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar o poder de decisão, assim, o aluno participará efetivamente dos caminhos didático-metodológicos do processo” (FINCK, 2011, p. 45).

O professor ao utilizar a abordagem de ensino aberto não significa que estará desconsiderando os pressupostos dos documentos oficiais norteadores para o ensino da Educação Física, bem como o projeto político pedagógico da escola. Primeiramente, o professor deverá estar em sintonia com os seus alunos, expor os objetivos da tarefa, para que os mesmos estejam cientes da real importância daquilo que estão aprendendo, assim desta forma poderão contribuir com suas experiências prévias para as atividades (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 33).

Outro fator de grande importância é o estímulo que o professor irá propiciar aos alunos nas aulas para que essa metodologia possa vigorar, e uma das formas é por meio de perguntas aos alunos sobre o que está sendo abordado, como poderia fazer diferente um movimento, como agiria para atingir o objetivo da tarefa, e também sugerindo que os mesmos tragam diferentes conceitos sobre o que foi abordado para as próximas aulas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 34).

Através desta perspectiva de ensino, é necessário compreendermos que não existe uma forma somente de se atingir os objetivos propostos, mas

O planejamento ocorre muito mais no sentido de projeto de ‘um mapa cartográfico didático’, que mantém muitos caminhos abertos, de acordo com as reações dos alunos. Através disso, o aluno terá a possibilidade

de coletar novas experiências durante as aulas, de deter-se mais em algumas etapas e refletir sobre o como se quer prosseguir (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 36).

Sendo assim, a relação professor-aluno e o diálogo são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem na abordagem de ensino aberto. Finck (2011, p. 45) ao fazer referência sobre o papel do professor na perspectiva de ensino aberto diz que sua:

[...] principal tarefa [...] é conduzir o processo a diferentes reflexões, ideias e objetivos de ação dos alunos, oferecendo-lhes meios auxiliares para solução ou sugestão concreta da solução, e visualizar com o aluno novas perspectivas para a Educação Física de forma reflexiva, significativa e prazerosa.

“Somente com a valorização do aluno e a compreensão dele sobre o que está sendo abordado, em termos de conhecimento, é que o ensino se tornará eficaz” (FINCK, 2011, p. 45). Dessa forma, é possível compreender a abordagem de ensino aberto, como uma forma de ação didática conjunta, em que professor e aluno são protagonistas dos objetivos propostos, bem como das atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

3.1.2 Abordagem sistêmica

Essa abordagem foi desenvolvida por Mauro Betti inicialmente em 1991, dando continuidade em outras obras em 1992 e 1994, o autor considera os termos corpo e movimento como meio e fim da Educação Física escolar (FINCK, 2011).

Dessa forma, Betti (1991 *apud* FINCK, 2011, p. 46), “considera a teoria de sistemas um recurso conceitual e uma forma de pensar a questão do currículo de Educação Física, trabalhando principalmente com a percepção de hierarquia”.

De acordo com o referido autor, podemos compreender a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, pois recebe influências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia, sendo que as instâncias que ocupam níveis superiores nesse sistema exercem certo controle sobre as instâncias inferiores (Betti, 1991 *apud* FINCK, 2011, p. 46).

Finck (2011, p. 46) destaca que de acordo com a abordagem sistêmica é importante garantir a especificidade da Educação Física escolar, corpo e movimento como meio e fim, a mesma será alcançada por meio da finalidade dessa disciplina, que segundo Betti (1992, p. 282-287 *apud* FINCK, 2011, p. 46) é “integrar e introduzir o aluno [...] no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física [...] o jogo, o esporte, a dança, a ginástica [...]”.

Dessa forma, compreendemos que não podemos esperar que os alunos apenas executem os movimentos determinados pelo professor, mas sim que compreendam os significados daquilo que está sendo ensinado e vivenciado nas aulas de Educação Física.

É preciso enfim levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (Betti, 1991, p. 286 *apud* FINCK, 2011, p. 47).

Sendo assim, de acordo com a abordagem do ensino aberto, o professor deve propiciar aos alunos o entendimento dos motivos que os impulsiona à prática da atividade física, o que inclui a vontade, a emoção, o conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos (FINCK, 2011, p. 47-48).

Em relação ao ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física, é necessário considerar a importância dos aspectos técnicos e táticos, mas outros também possuem grande relevância, como as atitudes pessoais de cada aluno durante a prática da atividade física e esportiva, suas vivências, a compreensão coletiva em relação a determinada modalidade, a motivação e a vontade de estar praticando, vivenciando e aprendendo.

Betti (1991), aponta dois princípios fundamentais na abordagem sistêmica: o primeiro é o da não-exclusão, considerado o mais importante, afirma que os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir a totalidade dos alunos; o segundo princípio é o da diversidade, o autor defende que os conteúdos de Educação Física devem oferecer variedade de atividades, com o

intuito de permitir aos alunos escolherem criticamente, de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento.

O princípio da diversidade propõe que a Educação Física na escola proporcione atividades da cultura corporal diferenciadas, possibilitando assim um maior conhecimento, sendo de fundamental importância para o uso do tempo livre e de lazer, oportunizando o alcance da cidadania (FINCK, 2011, p. 48).

Dessa forma, as contribuições de Betti (1991) são muito importantes, pois seguindo tais princípios nas aulas de Educação Física, o professor estará oportunizando a aprendizagem, bem como ampliando os conhecimentos e seus significados para todos, indo além do próprio exercício, considerando o que cada atividade tem a oferecer para a vida de seus alunos.

3.1.3 Abordagem crítico-superadora

Esta abordagem tem seu embasamento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, e possui a ideia norteadora da justiça social, seus pressupostos são fundamentados no marxismo e neomarxismo, sendo que a Educação Física teve a influência dos educadores Libâneo e Saviani. O Coletivo de Autores (1992, 2009) afirma que tal abordagem é uma pedagogia emergente que busca responder a determinados interesses de classe, sugerem ainda questões como poder, interesse, esforço e contestação (FINCK, 2011, p. 48).

O enfoque pedagógico da abordagem crítico-superadora não está somente no ensinar, mas também como é realizada a apropriação dos conhecimentos, levando em consideração a contextualização dos fatos e o resgate histórico dos conteúdos a serem abordados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; FINCK, 2011). Considerando a cultura corporal como objeto da área de conhecimento da Educação Física esta proposta se consolida nos seus diferentes temas como jogos, lutas, esporte, dança e a ginástica, entre outros (FINCK, 2011).

É nessa perspectiva que aprendemos que o objetivo principal é a busca da construção histórica dos conteúdos numa abordagem sociopolítico-econômica, na qual [...] as capacidades e habilidades motoras são consideradas, mas não como objetos centrais da tematização do conhecimento da Educação Física no contexto escolar (FINCK, 2011, p. 49).

Esta proposta compreende que os temas da cultura corporal são conhecimentos que constituem os conteúdos da Educação Física escolar, os quais são sistematizados e organizados em ciclos, sendo: primeiro ciclo – da organização da identidade dos dados da realidade (da educação infantil até a 3ª série do ensino fundamental); segundo ciclo – da iniciação à sistematização do conhecimento (da 4ª à 6ª série do ensino fundamental); terceiro ciclo – da ampliação da sistematização do conhecimento (da 7ª a 8ª série do ensino fundamental); quarto ciclo – do aprofundamento da sistematização do conhecimento (1ª, 2ª, e 3ª series do ensino médio). (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009, p. 36; FINCK, 2011, p. 49).

Finck (2011, p. 49) evidencia que o Coletivo de Autores (1992) “propõem que os temas sejam tratados de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios”.

No que diz respeito a organização e a produção do conhecimento da cultura corporal, Taffarel (2016, p. 10) afirma que:

A organização da área de conhecimento, 'Cultura Corporal', demanda, historicamente e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão. Apesar da existência de uma produção teórico-metodológica sobre a Cultura Corporal, outras serão necessárias, pois o referido objeto de estudo requer sucessivas aproximações no sentido de acompanhar o movimento do próprio objeto diante do estágio de desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas de existência posta pelo marco do capital.

A abordagem crítico-superadora propõe uma reflexão pedagógica sobre os conhecimentos da Educação Física abordados nas aulas, apontando as seguintes características: é diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica, pois há a necessidade da constatação e leitura dos dados da realidade, os quais precisam de interpretação, ou seja, de um julgamento, aquele que o faz emite um juízo de valor, sendo este influenciado pela perspectiva de classe de quem julga, pois os valores diferem de indivíduo para indivíduo numa sociedade formada por distintas classes sociais. A reflexão pedagógica proposta é judicativa porque julga a partir de uma ética representativa dos interesses de uma classe social específica; e por fim teleológica, porque determina em relação a direção pretendida, a qual poderá ser conservadora ou transformadora, dependendo da perspectiva de classe de quem estabelece tal direção (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; FINCK, 2011, p. 50).

Considerando a reflexão pedagógica proposta na abordagem crítico-superadora, entendemos que o encaminhamento metodológico para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física depende e é influenciado pela concepção, conhecimentos e valores do professor.

Numa perspectiva transformadora, sobre a abordagem dos conhecimentos da Educação Física escolar, a reflexão do aluno sobre o conhecimento científico em confronto com suas experiências sociais deve ser priorizada, lhe possibilitando assim compreender determinado conteúdo. Desta forma, é possível dizer

[...] que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29).

Porém, para se chegar a este ponto é importante que a escola considere o conhecimento científico na perspectiva sociológica, antropológica, filosófica, psicológica e biológica, oportunizando assim aos alunos que ampliem sua capacidade intelectual, deixando de lado as propostas conservadoras que tratam o conhecimento metodologicamente, muitas vezes, de forma limitada.

Em relação ao ensino do esporte, concordamos com Taques (2018, p. 53) que diz:

[...] percebemos que o esporte enquanto conteúdo se apresenta a partir de sua forma mais ampla, pois durante o processo de intervenção torna-se necessário levar em consideração, os sujeitos que vão estar presentes nesse ato educativo, os cenários de trabalho, as modalidades que serão desenvolvidas e principalmente os significados que a atuação docente vai valorizar durante o processo de ensino.

De acordo com a abordagem crítico-superadora alguns princípios curriculares norteiam o conhecimento a ser abordado na escola e também a seleção de conteúdos, sendo: relevância social, contemporaneidade, adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade como dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; FINCK, 2011, p. 51).

Entendemos que para que possamos obter um currículo que atenda tais princípios, é fundamental que o professor tenha conhecimento e uma visão

ampliada e crítica sobre o papel da educação, bem como da Educação Física escolar.

O princípio da *relevância social* refere-se ao significado do conteúdo, busca desenvolver o sentido real do mesmo para a reflexão pedagógica na escola. Este princípio deve estar relacionado ao entendimento da realidade social concreta, que inclui os determinantes sociais e históricos, especificamente a condição de classe social do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32; FINCK, 2011, p. 51).

Outro princípio que está relacionado com o anterior é o da *contemporaneidade do conteúdo*. Nele destaca-se a importância de abranger os conteúdos mais atualizados possíveis, objetivando que os alunos fiquem informados sobre o que acontece a nível nacional e internacional, incluindo os avanços científicos e tecnológicos.

Destacamos que o professor ao considerar o ensino de conteúdos atualizados, entre eles o esporte, não deve descartar a origem e os aspectos históricos dos mesmos, pois são fundamentais para que os alunos tenham um conhecimento amplo sobre a cultura corporal.

Ressaltamos o princípio da adequação às *possibilidades sociocongnoscitivas dos alunos*, que refere-se a competência que o professor deve ter para selecionar os conteúdos, levando em consideração a capacidade cognitiva, a prática social do aluno, bem como as suas possibilidades enquanto sujeito histórico. É importante ao selecionar o conteúdo que será abordado (conhecimento científico), o professor considerar os saberes que os alunos possuem (senso comum) para que confrontem os mesmos, e assim possam construir “formas mais elaboradas de conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 33).

Outro princípio apontado na abordagem crítico-superadora é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. Este princípio refere-se a forma de organização e apresentação dos conteúdos aos alunos, que deverá ser de maneira simultânea “explicitando a relação que mantém entre si e objetivando o desenvolvimento da compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 35; FINCK, 2011, p. 52).

Um outro princípio proposto pela abordagem crítico-superadora é o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, que aponta uma

ruptura com a linearidade com que é abordado o conhecimento na escola, significando que há diferentes formas de organizar as referências do pensamento, identificando novas formas de pensar/aprender para assim poder ampliá-las. (COLETIVO DE AUTORES, 2009; FINCK, 2011, p. 52).

Cabe destacarmos outro princípio, o da *provisoriedade do conhecimento*. Este princípio visa nortear a organização e a sistematização dos conteúdos, indica que o conhecimento adquirido, não é acabado e finito, mas está sempre em constante modificação e evolução, sendo portanto ampliados (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

De acordo com a abordagem crítico-superadora, os conhecimentos das diferentes disciplinas somente serão justificados se possibilitar que o aluno adquira subsídios para que consiga fazer a leitura do contexto social como um todo, identificando seus problemas, intervindo e contribuindo para superar os obstáculos na sua realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; FINCK, 2011, p. 53).

3.1.4 Abordagem crítico-emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória tem como autor o professor Elenor Kunz (1994), a qual subsidia uma reflexão sobre o ensino dos esportes na perspectiva de sua transformação didático-pedagógica. Nessa direção seria possível uma educação por meio do ensino do esporte na escola, o que contribuiria para que os alunos adquirissem uma reflexão crítica sobre os conhecimentos da cultura corporal (FINCK, 2011, p. 53).

Para Kunz (1994), diferentemente da proposta apresentada pelo Coletivo de Autores (1992), a denominação de cultura intelectual e cultura corporal indica a existência de uma dualidade, para o autor “não existe cultura que não seja corporal, já que se movimentar seria uma especificidade dessa cultura” (FINCK, 2011, p. 54).

Nesta abordagem “Kunz (1994) aponta uma concepção diferenciada, principalmente para o ensino dos esportes em nível escolar, que se caracteriza como didático-comunicativa” (FINCK, 2011, p. 54).

Kunz (1994) evidencia que a linguagem é uma ferramenta essencial no processo de comunicação, é a forma de os indivíduos se expressarem no mundo, permite que os mesmos interajam de acordo com as situações presentes

na sociedade e conforme o seu esforço de conhecer e se apropriar de determinada cultura.

De acordo com a abordagem crítico-emancipatória, o movimento humano é uma forma de se comunicar com o mundo, assim os conhecimentos da cultura do movimento (objeto da Educação Física) devem ser desenvolvidos na escola de forma que os alunos adquiram a capacidade de agir criticamente nesse âmbito. Compreendemos que a cultura corporal é própria do homem, e nela estão incluídas as diversas formas de movimento, incluindo o esporte (FINCK, 2011, p. 53-54).

Kunz (1994) defende uma abordagem crítico-emancipatória para o ensino da Educação Física escolar, sendo que os ensinamentos esportivos vão para além da própria modalidade, a referida abordagem deve contribuir para formar sujeitos livres e emancipados, no sentido de desenvolver competências humanas de comunicação, de interação social e objetiva (FINCK, 2011, p. 54).

Em relação a competência objetiva o referido autor aponta que é necessário ensinar conhecimentos aos alunos para que possam realizar técnicas de forma racional e eficiente, bem como criar estratégias, e dessa forma poderão agir de forma competente (KUNZ, 2000).

Na categoria identificada como social, o aluno deverá adquirir conhecimentos para que compreenda as diferentes realidades encontradas em nossa sociedade, os papéis que os indivíduos possuem e como esperam atender a estas demandas.

No caso do esporte, especialmente, a competência social deve atuar, também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas pela formação de turmas masculinas e turmas femininas (KUNZ, 2000, p. 40).

Na competência de comunicação ou comunicativa, a mesma não se dá apenas por meio da linguagem oral, mas também pelo movimento. “Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico” (KUNZ, 2000, p. 41). Porém, não é somente a linguagem do movimento que deve ser realizada nas aulas de Educação Física, os alunos devem saber se comunicar através do diálogo para que possam elaborar estratégias e desenvolver o aprendizado para superar alguma dificuldade encontrada no jogo.

A abordagem crítico-emancipatória aponta orientações didáticas para o ensino da Educação Física escolar, sendo que o papel do professor seria, primeiramente, o de confrontar o aluno com a realidade do ensino, promovendo a transcendência de limites. Nessa direção o ensino compreende três fases: na primeira os alunos se apropriam do conhecimento através das formas e dos meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimento (as experiências manipulativas que ocorrem por meio do jogo); na segunda os alunos expõem o que experimentaram e aprenderam, as atividades que realizaram, podendo utilizar o movimento ou a representação cênica; na terceira e última fase, os alunos elaboram perguntas sobre suas aprendizagens e descobertas, a finalidade principal é compreender o significado cultural da aprendizagem (Darido, 2001 *apud* FINCK, 2011, p. 55).

Destacamos nestas abordagens críticas, a preocupação em ensinar aspectos além dos próprios conteúdos da Educação Física, com o intuito de que os alunos compreendam a importância de questionar, analisar, superar, verificar, as mais diversas situações encontradas nas aulas, e dessa forma também utilizarem em suas vidas. Sendo assim, é de fundamental importância que o planejamento seja elaborado de forma coerente, sendo assim, no próximo tópico, serão abordados aspectos sobre a organização curricular da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A organização da Educação Física escolar é bastante desafiadora, pois sistematizar seus conteúdos e encaminhamento metodológico é um trabalho docente complexo que exige conhecimento, reflexão e comprometimento por parte do professor.

Outras disciplinas apresentam os conteúdos estabelecidos e sistematizados para cada ano escolar, enquanto que para a Educação Física, apesar de ser do conhecimento dos professores, os conteúdos estruturantes (PARANÁ, 2008) ou as unidades temáticas (BRASIL, 2017), não há uma sistematização pré estabelecida para ser desenvolvida das aulas, assim muitos professores alegam dificuldades para organizar e elaborar o planejamento o conteúdo programático anual por não obter algo específico para cada série.

A Educação Física escolar pode ser fundamentada por várias abordagens pedagógicas, apesar de termos um acervo teórico metodológico que subsidia seu desenvolvimento, é uma disciplina que gera dúvidas em muitos professores sobre qual vertente utilizar. Cabe destacarmos a importância dos docentes compreenderem o máximo possível destas vertentes, para que ao realizarem seus planejamentos possam utilizá-las para aquele momento histórico que estejam vivenciando (PALMA et al., 2008, p. 33).

Na sua atividade profissional docente, pode aproveitar ideias e teorias científicas, muito embora se trate sempre de uma elaboração pessoal perante situações complexas em que se deveria contar, também, com o conhecimento tácito, com a experiência e com o saber-fazer, depurados por uma crítica pessoal e coletiva, realizada a partir dos valores que guiam a ação e a partir do melhor conhecimento possível da realidade e de como esta poderia ser (PALMA et al., 2008, p. 34).

Gimeno Sacristán (1998) enfatiza que o professor deveria deixar de ser o detentor de todo o conhecimento, e se preocupar mais com a sua técnica de ensino para ser um intermediador entre os alunos e a cultura externa. Mais do que a preocupação com os conteúdos a serem ensinados o professor precisa ter de forma clara as suas abordagens de ensino que utilizará, considerando o ambiente de aprendizado dos alunos (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 121).

Outro fator bastante importante que o referido autor destaca é que os conteúdos são definidos por pessoas que não estão diretamente ligadas à escola, assim acabam priorizando mais o que acontece somente dentro da escola do que “em vez o que condiciona a dinâmica interna desde fora” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 121).

Dessa forma, é necessário compreendermos que é fundamental levar em conta os saberes que são construídos no dia-a-dia, as condições e a realidade, para que possam ser realizados avanços na prática pedagógica. O domínio das teorias pedagógicas deve servir de base da prática docente, porém, muitas vezes as condições em que os docentes estão remetidos ao trabalho, impedem estes avanços. Sendo assim, é necessária a reflexão para avanços progressivos e ininterruptos (Gimeno Sacristán *apud* PALMA et al., 2008, p. 34).

O conhecimento escolar é uma construção específica da esfera educativa, com características próprias, produzido por meio das relações que se estabelecem na escola e entre esta e a sociedade. Por isso, não é mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Ele provém de saberes e conhecimentos culturalmente produzidos, selecionados e preparados para constituir o currículo

formal escolar, estabelecendo os conteúdos que são ensinados e aprendidos nas salas de aula (IMPOLCETTO; DARIDO, 2017, p. 601-602).

Considerando estes argumentos, é importante destacarmos que a organização dos conteúdos não deve ser elaborada de forma isolada, mas sim todo o processo em que os mesmos serão desenvolvidos deve ser avaliado, para que dessa forma professor e alunos participem e sejam protagonistas do ensino.

Sobre a disciplina de Educação Física, é importante destacarmos que a mesma é detentora de uma grande variedade de conteúdos, porém em relação a organização curricular, é carente de propostas definitivas e verificadas, ao contrário do que se vê nas demais disciplinas (PALMA, 2008; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017).

Para Impolceto e Darido (2017) é importante que haja comunicação entre o ambiente acadêmico e os professores para a realização deste currículo, pois desta forma será possível analisarmos os reais problemas existentes no âmbito escolar, bem como as práticas que contribuem para o desenvolvimento dos alunos, e quem sabe desta forma possa ser organizado um currículo adequado para as práticas pedagógicas.

Uma proposta interessante como possibilidades de organização curricular que engloba tanto o ensino infantil, quanto o fundamental, é a proposta indicada por Palma et al. (2008), a qual tem seu referencial teórico nos pressupostos da motricidade humana. Os autores compreendem que é com base nesse referencial que os professores devem focar suas ações pedagógicas para estas etapas da educação básica, devido as suas bases antropológicas e epistemológicas.

Cabe destacarmos, que as operações motoras fazem parte deste processo, porém não se limita as mesmas. Sendo assim, as aulas de Educação Física devem analisadas como um ambiente de construção e entendimento da motricidade humana, por meio da compreensão do aluno no sentido mais amplo do movimento e este relacionado ao seu pensamento (PALMA et al., 2008, p. 36).

Dessa forma, Palma et al. (2008, p. 36) sugerem uma forma para organizar a Educação Física na escola, e apontam o seguinte:

[...] organizamos em núcleos de concentração e procuramos ampliar suas abordagens, propiciando maior complexidade e deixando o

movimento humano culturalmente construído como referência na seleção dos conteúdos, e não centrado apenas em modalidades esportivas.

Assim, os conteúdos são estruturados em núcleos, sendo: a) o movimento em construção e estruturação; b) o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; c) o movimento em expressão de ritmo e d) o movimento e a saúde (PALMA et al., 2008).

Em relação ao “núcleo a”, o *movimento em construção e estruturação*, percebemos que se refere as primeiras experimentações de tal movimento, é a fase que se explora este movimento. Os conteúdos serão ofertados de modo a suprir toda experiência e compreensão motora como elemento da corporeidade. Na estruturação serão oferecidos conteúdos que ampliem os mesmos, de forma a reelaborar e adaptar estas ações motoras às diversas manifestações humanas (PALMA et al., 2008, p. 36).

Este conteúdo nos anos finais do ensino fundamental, desenvolverá movimentos mais elaborados devido à grande vivência motora que os alunos já possuem. “É o momento no qual alunos os alunos estarão estruturando ações próprias para superar problemas motores” (PALMA et al., 2008, p. 40).

O “núcleo b” traz no esporte e nos jogos a sua base para as experiências do movimento. Visa considerar um grande número de manifestações corporais construídas pelo homem. Compreende que a sociedade pode ser analisada por meio dos conteúdos deste núcleo, e poderão colaborar por meio de estudos detalhados o entendimento de sua organização (PALMA et al., 2008, p. 37).

Quanto aos anos finais do ensino fundamental, serão ensinados os esportes institucionalizados, ou seja, o esporte com suas regras, táticas, técnicas, entre outros. Historicamente este conteúdo é o preferido dos alunos, entretanto, é fundamental oferecer um repertório que lhes ofereça condições para que se valorizem, seja qual for o desempenho de cada um. O sentido e o significado esportivo são o norte deste núcleo (PALMA et al., 2008, p. 41).

O “núcleo c”, enaltece a forma de expressão do movimento que muitas vezes é deixada de lado limitando-se a apenas as suas ações. Sendo as artes cênicas e a ginástica os elementos norteadores deste núcleo, a intenção é ressaltar o enfoque biopsicológico dos alunos, em relação as suas destrezas artístico-motoras com o intuito de fazê-los entender melhor “a arte, o seu próprio corpo e suas possibilidades” (PALMA et al., 2008, p. 37).

Em relação ao conteúdo *o movimento em expressão de ritmo*, os alunos dos anos finais do ensino fundamental, manifestam uma certa resistência para o aprendizado. Desta forma, os professores devem elaborar formas de ensino que influenciem os alunos, para que possa ocorrer uma prática mais eficaz. Devido à presença e o interesse dos alunos em relação ao esporte, o trabalho de ensinar ritmo, dança e expressão corporal deverá estar conectado aos interesses dos alunos (PALMA et al., 2008, p. 42).

Em relação ao “núcleo d”, *o movimento e a saúde*, o mesmo torna-se elemento fundamental no que diz respeito às condições básicas de saúde. “Assim, este núcleo deverá abarcar as questões básica da higiene, da saúde, e da atividade física permanente. Este núcleo, da mesma forma que os demais, é constante em toda a vida escola do aluno” (PALMA et al., 2008, p. 37).

Nos anos finais do ensino fundamental, este é um conteúdo que deve ser abordado nas aulas. É de importância ímpar que estes conhecimentos sejam ensinados em conjunto com os demais conteúdos para uma melhor compreensão, física, fisiológica e motoras por parte dos alunos (PALMA et al., 2008, p. 43-44).

Por fim, o último passo trata dos objetivos apontados para as diferentes fases do ensino, assim para que possamos realizar um trabalho mais eficaz, devemos considerar as condições de cada realidade (PALMA et al., 2008, p. 44). No quadro 2 podemos visualizar os núcleos e os objetivos para o ensino fundamental.

Quadro 2: Núcleos e objetivos da Educação Física para o ensino fundamental.

Núcleos	Objetivos de 5º a 9ª séries
O movimento em construção e estruturação	Ampliar os conhecimentos sobre o movimentar-se, estudando as estruturas físico-anatômicas envolvidas no movimento, as reações orgânicas às atividades e com possibilidades diferentes de ação.
Os movimentos nas manifestações lúdicas e esportivas	Promover o conhecimento dos esportes como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando suas diversas formas e modalidades.
O movimento em expressão e ritmo	Possibilitar a ampliação de conhecimento sobre as formas de expressões rítmico-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando as características de cada uma delas, fortalecendo a convivência social.
O movimento e a saúde	Realizar estudos sobre a relação movimento humano e saúde, possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física na adoção de um estilo de vida ativo.

Fonte: Adaptado de PALMA et al. (2008, p. 72).

Esta forma de organização curricular (quadro 2), aponta possibilidades de desenvolver os conhecimentos da Educação Física escolar além da dimensão meramente técnica, ampliando a abordagem dos mesmos, dessa forma os alunos poderão ter acesso a um maior acervo de conhecimentos. No próximo tópico, abordaremos sobre o contexto das aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

3.3 O CONTEXTO DAS AULAS DOS ANOS FINAIS

A Educação Física é fruto de grande diversidade de manifestações corporais que apresentam diferentes objetivos no ambiente escolar, bem como diversos conteúdos, sendo: esportes, lutas, ginástica, dança, jogos e brincadeiras. Os conteúdos devem ser desenvolvidos de forma organizada, sistematizada, considerando principalmente sua relevância social, espiralidade e significado, respeitando-se as condições de cada aluno, assim os conhecimentos serão desenvolvidos em sua forma mais ampla.

Em relação aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, especificamente dos 8º e 9º anos, é possível observarmos que esta faixa etária possui uma diversa gama de manifestações corporais e que, segundo Coletivo de Autores (2009, p. 36), “é o ciclo de ampliação de sistematização do conhecimento”. Neste momento, o aluno amplia os seus conceitos, aumentando sua perspectiva da realidade através do pensamento teórico, e assim reconstrói os conhecimentos adquiridos anteriormente (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36).

Para que tais conhecimentos sejam desenvolvidos nessa perspectiva, é necessária uma profunda reflexão e organização por parte do professor. Ao abordar os conteúdos estruturantes, o professor deve levar em conta não somente o saber fazer dos alunos, mas levar-lhes a refletir sobre o que está sendo ensinado, para que e como fazer, sempre instigando-os para que tenham uma visão crítica do conteúdo (NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012).

O professor ao organizar e sistematizar os conteúdos, deve ponderar também sobre a forma como irá abordá-los, considerando as dimensões do conteúdo que são: a conceitual, que considera as questões além das técnicas e táticas, enfatizam a real importância de realizar determinada atividade; a procedimental, que trata dos gestos das diferentes manifestações culturais, de

anotações e modificações que foram ou podem ser realizadas nas atividades; e a atitudinal, que considera as ações e valores dos alunos, pode ser abordada por meio de diálogos e debates com os alunos durante as aulas, entre outros (BRASIL, 1998).

Dessa forma, é relevante que o professor considere sobre como desenvolver cada uma das categorias, para que assim os alunos possam ter a possibilidade de compreender realmente o significado do que está sendo ensinado, contribuindo assim efetivamente para sua vida.

Uma apropriada aplicação dos conteúdos está justamente no equilíbrio e na importância que deve ser dada igualmente às três dimensões, mesmo que a disciplina aparentemente seja mais ligada a uma delas. Daí surge a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos. Essa seria a forma ideal para que os objetivos gerais do ensino fossem alcançados, já que estes visam à formação integral do indivíduo (ROSARIO; DARIDO, 2005, p. 170).

Outro aspecto relevante para o êxito das aulas de Educação Física é a escolha dos conceitos a serem abordados, sendo assim é importante destacarmos a importância do movimento humano em suas mais variadas formas, para que o aluno construa por meio das mesmas relações de autonomia nas suas atividades pessoais (ANTUNES; DANTAS, 2010, p. 209).

As DCE (PARANÁ, 2008), evidenciam que a Educação Física escolar deve considerar as relações ser humano/natureza e ser humano/ser humano, pois são as mesmas que dão sentido às diversas formas de existência humana e as variadas formas de manifestações corporais.

Sendo assim, os conhecimentos da cultura corporal estarão presentes nas ações pedagógicas dos professores, considerando-se o contexto histórico dos alunos no que se refere às suas representações de mundo, as quais são manifestadas em forma de movimento, através dos conteúdos estruturantes da disciplina de Educação Física (PARANÁ, 2008).

A DCE (PARANÁ, 2008) compreende a cultura corporal como “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retracados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Partindo deste princípio, as DCE (PARANÁ, 2008) elencam elementos articuladores que em conjunto com os conteúdos estruturantes, propõem o desafio de modificar o ensino da Educação Física, com o objetivo de atender as

demandas de temas emergentes na sociedade, estes elementos são: cultura corporal e corpo, cultura corporal e ludicidade, cultura corporal e saúde, cultura corporal e mundo de trabalho, cultura corporal e desportivização, cultura corporal – técnica e tática, cultura corporal e lazer, cultura corporal e diversidade, cultura corporal e mídia (PARANÁ, 2008).

De acordo com os conteúdos estruturantes e as abordagens metodológicas (PARANÁ, 2008, p. 87), é possível observarmos que para os 8º e 9º anos, são indicadas atividades para serem realizadas que exigem um maior aprofundamento reflexivo dos alunos, para que assim tenham uma maior autonomia para concretizá-las.

Esta proposta curricular é muito significativa, no que diz respeito a forma de ensinar, pois destaca diversos componentes das práticas corporais que são realizadas no cotidiano, e se forem desenvolvidas considerando o contexto, a relevância e o significado, entre outros, poderá contribuir para que os alunos compreendam melhor suas ações em cada atividade realizada.

A BNCC (BRASIL, 2017), em relação à Educação Física escolar, enfatiza o movimento corporal produzido culturalmente através dos mais diversos contextos sociais, dessa forma “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, 2017, p. 211).

Outro fator importante, é que as práticas corporais não possuem vínculos com as atividades formais (laborais, domésticas, etc.) realizadas pelos sujeitos, dessa forma são conhecimentos e experiências que não teriam como serem realizadas de outra forma (BRASIL, 2017, p. 212).

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p. 212).

Na BNCC (BRASIL, 2017) os conteúdos são organizados em unidades temáticas (Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas corporais de aventura), ressalta-se que deve ser considerada sua função social e as condições materiais existentes, dessa forma as práticas corporais devem

ser adaptadas a realidade de cada escola, objetivando que todos os alunos possam ser beneficiados.

Nos anos finais do ensino fundamental, o aluno é capaz de abstrair melhor os conteúdos e assim adquirir novos conhecimentos. Considerando os conteúdos das aulas para os 8º e 9º anos do ensino fundamental, verificamos que nos objetivos propostos, reitera-se que se deve trabalhar de forma crítica, procurar vivenciar o máximo possível diferentes esportes, danças, ginástica, lutas e esportes de aventura, ensinar o contexto histórico que permeia estes ensinamentos, entre outros. Cabe destacarmos que a unidade temática Lutas não consta para os 6º e 7º anos, bem como as Brincadeiras e jogos não constam para os 8º e 9º anos do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Embora a BNCC (BRASIL, 2017) dê ênfase na valorização da diversidade cultural, para Santos e Brandão (2018), o referido documento não consegue convencer quanto a isto.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a Educação Física parece distanciar-se mais ainda da Diversidade Cultural. A unidade temática de 'Brincadeiras e Jogos', por exemplo, possuía nos anos iniciais vários elementos de valorização da cultura regional e local e agora se reduz aos jogos eletrônicos em apenas um dos dois blocos. As unidades temáticas Danças, Lutas, Esportes e Ginásticas permanecem com a mesma proposta, descolada da Diversidade cultural. Os dois últimos também apresentam essa característica nas habilidades dos objetos de conhecimento (SANTOS; BRANDÃO, 2018, p. 114).

Considerando estas proposições, é fundamental que sejam observados os documentos que regem a Educação Física a nível estadual e nacional, bem como as diferentes propostas que possam contribuir para o desenvolvimento desses conhecimentos nas aulas, para que os alunos não sejam prejudicados no processo educacional e em sua formação.

No próximo capítulo serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa origina-se de questionamentos e reflexões relacionadas as questões do contexto da Educação Física escolar. A pesquisa foi realizada em quatro (4) escolas públicas estaduais do município de Irati/PR.

O encaminhamento metodológico da pesquisa tem caráter qualitativo, pois segundo Godoy (1995, p. 58) esse tipo de estudo:

Parte de questões ou foco de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos, sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Este tipo de pesquisa também se identifica como “pesquisa de campo”, pois consiste em estudar determinada realidade através do ambiente em que ela se encontra, diferente de outro tipo de pesquisa que é realizada em ambientes fechados como em laboratórios por exemplo (GODOY, 1995, p. 58).

Ao realizarmos este tipo de pesquisa devemos considerar todas as descrições realizadas, pois neste processo buscamos sua totalidade. Outra característica importante é que neste tipo de estudo, o mais importante é avaliar o processo em seu desenvolvimento e não somente o seu fim (GODOY, 1995, p. 62-63).

Dessa forma, nesse estudo buscamos o significado dos dados, tendo como base a percepção do fenômeno no seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (TRIVIÑOS, 1987).

Para coletar os dados utilizamos os seguintes instrumentos: a análise documental do planejamento dos professores de Educação Física, a entrevista

semiestruturada com os professores de Educação Física e o questionário aplicado para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Os instrumentos de pesquisa foram validados pelos professores da banca examinadora deste estudo.

Os dados da pesquisa foram analisados e interpretados de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que caracteriza-se pela interpretação do conteúdo do texto por meio da categorização das informações, considerando os significantes comuns.

4.2 O CAMPO DA PESQUISA

O município de Irati-PR tem uma população estimada em sessenta mil trezentos e cinquenta e sete (60.357) habitantes, de acordo com os dados apresentados, em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Núcleo Regional de Educação de Irati-PR abrange um total de nove (9) municípios, sendo que em Irati-PR o número de escolas públicas estaduais é de dezessete (17) instituições.

Dentre as instituições de ensino, selecionamos de forma intencional quatro (4) escolas, como o objetivo de que o estudo fosse realizado em diferentes regiões geográficas do município.

Entregamos em cada uma das escolas (4) a carta de apresentação para a realização da pesquisa (APÊNDICE I). Todas as escolas aceitaram participar da pesquisa.

4.2.1 As Escolas Estaduais

Esta pesquisa tem como campo quatro (4) escolas públicas estaduais do município de Irati/PR. Com o objetivo de preservar a identidade das instituições, as mesmas foram denominadas nesse estudo de Escola A (EA), Escola B (EB), Escola C (EC) e Escola D (ED).

As escolas (EA, EB, EC, ED) estão integradas junto ao Núcleo Regional de Ensino de Irati/PR, cada uma está organizada conforme seu projeto político pedagógico (PPP) e são subsidiadas conforme a LDB nº 9496/1996 (BRASIL, 1996), estando catalogadas na Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

As escolas (EA, EB, EC, ED) estão localizadas em diferentes áreas do município de Irati/PR, sendo que duas (2) escolas (EA, EB) estão localizadas no perímetro urbano da cidade. A EA se encontra em uma área mais central da cidade, contempla somente os anos finais do ensino fundamental e divide espaço com outra escola de ensino privado. A EB se encontra em uma área mais periférica da cidade e também divide espaço com outra escola, porém, municipal. A EC está localizada a 25 km do perímetro urbano, e abrange o ensino fundamental e médio, e também divide espaço com uma escola municipal. A ED está localizada em uma parte central da cidade, oferece o ensino fundamental, ensino médio e formação docente.

No quadro 3 são apontadas as especificidades das quatro (4) escolas participantes da pesquisa.

Quadro 3: Especificidades das escolas participantes da pesquisa.

Escolas/Especificidades	População escolar	Nº Turmas	Nº total de PEF	Nº de PEF participantes da pesquisa	Localização	Estrutura
EA	270	10	1	1	Região central da cidade	Divide espaço com instituição de ensino privado. Boa estrutura.
EB	208	8	3	1	Região periférica da cidade	Divide espaço com escola municipal. Boa estrutura.
EC	340	11	2	1	Distante +- 25 km do perímetro urbano	Atende alunos de 29 localidades Divide espaço com escola municipal. Boa estrutura.
ED	1.317	40			Região central da cidade	

Fonte: Autor.

Na sequência serão apontadas as características das quatro (4) escolas participantes da pesquisa.

4.2.1.1 Escola A (EA)

A EA está localizada em uma região central da cidade de Irati/PR, e oferece somente o ensino fundamental. A EA tem um total de 10 turmas, sendo que os 8º e 9º anos são ofertados no turno da manhã, e os 6º e 7º anos do ensino fundamental no turno da tarde. A EA é uma escola de pequeno porte e tem duzentos e setenta (270) alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental. A EA divide espaço com outra instituição de ensino privado, e tem somente um professor de Educação Física que aceitou participar da pesquisa.

A EA possui uma boa estrutura física, contendo laboratório de informática, quadra poliesportiva, uma “mini quadra”, uma sala onde ficam os materiais para as aulas de Educação Física. Nesta sala foi possível verificarmos bolas de todas as modalidades, tabuleiros, arcos, cones, cordas, petecas e balança para verificar o peso corporal dos alunos. Nestes materiais é possível perceber que nem todos oferecem condições para serem usados nas aulas de Educação Física. O espaço físico e os recursos materiais são utilizados por ambas as escolas, os professores das duas instituições fazem um revezamento semanal para a utilização da quadra poliesportiva. A “mini quadra” possui as demarcações de várias modalidades, para que seja possível utilizar para modalidades que contenham traves, foi colocado em uma das extremidades da quadra uma espécie de fita, para que pudesse ser utilizada como trave.

O espaço da EA externo possui um playground utilizado para as crianças da escola privada, e também uma área que contém duas traves (uma em cada extremidade) em que os professores devem delimitar o espaço para que seja possível realizar a prática das atividades que irão propor.

4.2.1.2 Escola B (EB)

A EB está localizada em uma região mais periférica da cidade, é uma escola de pequeno porte e oferta apenas o ensino fundamental, possui um total de duzentos e oito (208) alunos divididos em oito (8) turmas dos anos finais do ensino fundamental, sendo duas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, todas no período matutino. A EB divide o espaço com outra instituição de ensino, uma escola

municipal. A EB tem três (3) professores de Educação Física sendo que somente um (1) se propôs a participar da pesquisa.

A EB mesmo dividindo espaço com uma escola municipal, os horários das mesmas não coincidem, pois, a escola estadual funciona no período da manhã e a escola municipal no período da tarde. Na estrutura da EB, foi possível constatar que a mesma tem um laboratório de informática, uma pequena biblioteca, uma quadra poliesportiva coberta e uma sala onde são guardados os materiais para as aulas de Educação Física. Na EB verificamos certa diversidade de recurso materiais para as aulas de Educação Física, sendo: bolas (futsal, basquete, vôlei, tênis de mesa e handebol), arcos, cordas, uma mesa de tênis de mesa. Entretanto, alguns materiais devido ao uso, acabam se danificando, ficando impróprios para serem utilizados nas aulas de Educação Física. A EB possui um espaço externo amplo, o qual é utilizado para as aulas de Educação Física.

4.2.1.3 Escola C (EC)

A EC está localizada em uma região mais afastada, aproximadamente vinte e cinco (25) quilômetros do perímetro urbano. Ela é considerada uma escola do campo. Esta escola recebe alunos de vinte e nove (29) localidades diferentes, sendo que algumas destas localidades são pertencentes a outros municípios. A escola tem o ensino fundamental e médio. A EC é uma escola de pequeno porte e tem onze (11) turmas de ensino fundamental e médio, totalizando trezentos e quarenta (340) alunos, sendo: sete (7) turmas (6º, 7º, 8º e 9º do ensino fundamental, e 1º, 2º, 3º do ensino médio) no período matutino e quatro (4) turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º), no período vespertino. A EC divide o espaço com uma escola municipal de Irati/PR. A EC tem dois (2) professores de Educação Física, somente um professor aceitou participar da pesquisa.

A EC tem um laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva, uma sala que estão os materiais utilizados para as aulas de Educação Física. Os recursos materiais para as aulas de Educação Física são: bolas de várias modalidades, mesas e raquetes de tênis de mesa, tabuleiros, cones, cordas, arcos, entre outros. Mesmo com materiais em quantidade considerável, foi possível identificarmos que alguns deles não possuem condições de uso para

as aulas Educação Física. A EC mesmo dividindo o espaço com uma escola municipal, para as aulas de Educação Física os professores utilizam o espaço físico na sua totalidade, pois os horários das escolas são diferentes.

4.2.1.4 Escola D (ED)

A ED está localizada em uma parte central da cidade, a instituição oferece o ensino fundamental, ensino médio e formação docente. A ED possui um total de quarenta (40) turmas e um mil trezentos e dezessete (1.317) alunos, dessa forma é considerada uma escola de grande porte.

No turno da manhã há turmas do ensino médio e formação docente, que em sua totalidade somam 20 turmas, sendo no ensino médio (5 turmas para cada 1º e 2º ano do ensino médio, 4 turmas de 3º ano do ensino médio, e 3 turmas de formação docente - 1º, 2º e 3º anos.). No período vespertino há turmas do ensino fundamental, sendo 5 turmas para cada ano do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). No período noturno temos somente 3 turmas, uma para cada ano do ensino médio.

A ED possui um espaço físico amplo, e sua estrutura comporta, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, refeitório, quadra poliesportiva coberta, espaço para atividades ao ar livre, um espaço localizado ao lado da quadra poliesportiva que contém tabelas de basquete e rede de voleibol, porém, não possui cobertura. Em relação aos materiais para as aulas de Educação Física, a ED possui uma grande variedade de materiais: bolas de diferentes modalidades em grandes quantidades, materiais para prática de atletismo (pesos, dardos, obstáculos de corrida), colchonetes, tabuleiros, balança, etc. Apesar de a ED ter uma quantidade significativa de material, verificamos que grande parte não apresenta condições para ser utilizado.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.3.1 Os professores de Educação Física

Para realizar esta pesquisa foram convidados sete (7) professores de Educação Física, sendo a totalidade, das quatro (4) escolas participantes deste

estudo (EA, EB, EC, ED). Destes professores, dois (2) optaram por não participar, os mesmos alegaram não sentirem segurança com o procedimento da entrevista. Os demais professores (5) aceitaram os termos e condições para participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE IV).

Com a intenção de seguir os preceitos éticos da pesquisa, preservamos a identidade dos docentes, assim os cinco (5) professores participantes da pesquisa são denominados neste estudo de PEA, PEB, PEC, P1ED e P2ED, os mesmos são docentes nas escolas, EA, EB, EC, ED respectivamente.

Os docentes que aceitaram participar da pesquisa (PEA, PEB, PEC, P1ED e P2ED), se interessaram pelo tema e se dispuseram a ajudar no que fosse necessário durante o processo, na sequência constam alguns dados sobre os professores.

O PEA possui formação em Licenciatura Plena em Educação Física e concluiu sua graduação em 1991. Ao todo tem 26 anos de carreira no ensino público, sendo que está há 23 anos na escola em que foi realizada a pesquisa (EA). O PEA tem Especialização em Psicomotricidade.

O PEB tem formação em Licenciatura Plena Educação Física e concluiu sua graduação em 2001. Ao todo são 15 anos de carreira, sendo 12 anos como concursado e 9 anos na escola em que foi realizada a pesquisa (EB). O PEB tem Especialização em Treinamento esportivo, Metodologia do ensino da Educação Física e Psicopedagogia institucional e clínica. Além destes cursos, o referido professor concluiu o PDE (Programa de Desenvolvimento Escolar) em Educação Física.

O PEC tem formação em Licenciatura em Educação Física e concluiu sua graduação em 2002. Ao todo são 14 anos de carreira como professor, sendo 2 anos na EC, na qual foi realizada a pesquisa. O PEC tem Especialização em Neuropsicologia da Educação.

O P1ED tem formação em Licenciatura Plena Educação Física e concluiu sua graduação em 1995. Possui 25 anos de carreira na escola pública, sendo que está na ED, na qual foi realizada a pesquisa, há 13 anos. O P1ED tem Mestrado em Desenvolvimento Comunitário, Especialização em Educação Motora e Informática aplicada à Educação.

O P2ED tem formação em Licenciatura Plena Educação Física e concluiu sua graduação em 2000. Ao todo são 15 anos de carreira na escola pública, sendo 13 deles como concursado. Tem Especialização em Gestão Escolar.

Constatamos que os professores de Educação Física tem uma experiência ampla na Educação Básica, um (1) professor (PEC) tem formação em Licenciatura e quatro (4) professores (PEA, PEB, P1ED, P2ED) tem formação em Licenciatura Plena em Educação Física. Verificamos também que todos os professores (5) buscaram ampliar seus conhecimentos, para atuarem na Educação Básica, em cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, sendo que o P1ED tem também Mestrado.

No quadro 4 podemos visualizar as especificidades sobre a carreira dos professores sujeitos da pesquisa.

Quadro 4: Especificidades sobre a carreira dos professores.

Professor	Formação	Pós-Graduação	Anos de docência
PEA	Licenciatura Plena	<i>Lato Sensu</i>	26
PEB	Licenciatura Plena	<i>Lato Sensu</i>	15
PEC	Licenciatura	<i>Lato Sensu</i>	14
P1ED	Licenciatura Plena	<i>Lato e Strictu Sensu</i>	25
P2ED	Licenciatura Plena	<i>Lato Sensu</i>	15

Fonte: Autor.

Todos (5) os professores tem curso de pós-graduação *Lato Sensu*, apenas um (1) docente tem curso *Strictu Sensu*. O tempo de docência dos professores varia de quatorze (14) a vinte e seis (26) anos.

4.3.2 Os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental

Participaram desta pesquisa os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, de três (3) escolas (EA, EB, EC). Selecionamos estes alunos como sujeitos da pesquisa, de forma intencional, pelo fato de se encontrarem na fase final do ensino fundamental, assim consideramos que os mesmos já tiveram vivências anteriores e diversas experiências nas aulas de Educação Física, e também por apresentarem um maior senso crítico, devido à idade em que se encontram, podendo assim contribuir significativamente no processo da pesquisa.

A EA tem um total de três (3) turmas de 8º anos e duas (2) turmas de 9º anos do ensino fundamental, considerando os alunos de todas as turmas chegamos ao total de cento e vinte (120) alunos. Foram distribuídos um total de cento e vinte (120) questionários para os alunos e obtivemos o retorno de sessenta e dois (62) questionários.

A EB tem (2) duas turmas de 8º anos e duas (2) turmas de 9º anos do ensino fundamental, somente o professor dos 9º anos aceitou participar da pesquisa, sendo possível realizar os estudos somente com estas turmas. Os alunos de uma das turmas do 9º ano se recusaram a participar da pesquisa, sendo assim, foi possível aplicar o questionário para uma turma apenas, a turma tem dezoito (18) alunos, foram distribuídos dezoito (18) questionários e obtivemos o retorno de sete (7) questionários.

Na EC foi possível realizar a pesquisa somente no período matutino, que tem uma turma de 8º ano e uma turma de 9º ano. A turma do 8º ano tem dezenove (19) alunos e a turma do 9º ano tem vinte e um (21) alunos, totalizando quarenta (40) alunos, foram distribuídos quarenta (40) questionários e obtivemos o retorno de dezoito (18) questionários.

Nas escolas EB e EC apresentamos a temática da pesquisa e entregamos aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental o TCLE (APÊNDICE V) para que os pais autorizassem a participação dos mesmos na pesquisa, marcamos uma data posterior para a aplicação dos questionários.

O questionário foi aplicado no dia 06 de dezembro de 2017 na EA. No dia 07 de dezembro de 2017 o questionário foi aplicado nas escolas EB e EC. Na EB o pesquisador aplicou o questionário e na EC o professor de Educação Física participante se propôs a aplicar o questionário. Na escola EA apresentamos a proposta da pesquisa e entregamos aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental o TCLE (APÊNDICE V), sendo que o professor de Educação Física se prontificou para aplicar os questionários e devolvê-los em uma data posterior. Acreditamos que a baixa participação dos alunos se deu devido a insegurança dos mesmos para responder as questões do instrumento de pesquisa.

No quadro 5 podemos visualizar as especificidades sobre o número de alunos respondentes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, sujeitos da pesquisa.

Quadro 5: Especificidades sobre o número de alunos respondentes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental

Escola	Nº total de alunos dos 8º e 9º anos	Nº de questionários entregues	Nº de questionários respondidos
EA	120	120	62
EB	18	18	07
EC	40	40	18

Fonte: Autor

Acreditamos que a baixa participação dos alunos se deu devido a insegurança dos mesmos para responder as questões do instrumento de pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Neste tópico explicitamos os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa. Inicialmente protocolamos o projeto de pesquisa para análise e avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE/PR), no sentido de buscarmos a viabilidade do estudo proposto. Seguindo as determinações do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi aprovado sob o Parecer CAAE nº 69684817.5.0000.5215.

A coleta de dados foi realizada em 2017 e 2018. Iniciamos os procedimentos para a coleta de dados, entregando em cada uma escolas (EA, EB, EC, ED) a carta de apresentação para a realização da pesquisa (APÊNDICE I), o objetivo foi apresentar a intenção de pesquisa, bem como obter o consentimento junto a direção para a participação da escola no estudo. Todas as escolas aceitaram participar da pesquisa.

Na sequência, entregamos aos professores de Educação Física e aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, o TCLE (APÊNDICE IV e APÊNDICE V respectivamente), a fim de obtermos a autorização para a participação na pesquisa, bem como garantir a confidencialidade e privacidade dos sujeitos investigados e a integridade dos dados da pesquisa. Assim, as escolas e os professores foram denominados por letras e números, sendo respectivamente: as escolas em EA, EB, EC, ED; os professores em PEA, PEB, PEC, P1ED, P2ED.

As entrevistas foram agendadas antecipadamente com os professores de Educação Física, bem como a aplicação do questionário para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Na coleta de dados da pesquisa utilizamos os instrumentos da análise documental, entrevista e questionário. Na sequência são explicitadas as especificidades de cada instrumento.

4.4.1 Análise documental

A análise documental é um instrumento importante para a coleta de dados na pesquisa, pois é uma fonte de valor devido aos recursos que proporciona. A pesquisa documental diz respeito a materiais que não tiveram “um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Para a utilização desse instrumento de pesquisa deve-se explorar os materiais de acordo com o que irá ser pesquisado. Além disso, os documentos podem ser separados em dois tipos, os de primeira mão que correspondem a documentos que não foram analisados, e os de segunda mão que de alguma forma já passaram por algum tipo de análise (GIL, 2008, p. 51).

Nessa pesquisa serão analisados os planejamentos dos professores de Educação Física considerando os seguintes aspectos: 1) Os conteúdos relacionados ao esporte; 2) Referencial teórico; 3) Abordagem metodológica e estratégias de ensino e 4) Abordagem pedagógica.

4.4.2 Entrevista

A entrevista é outro instrumento bastante importante na pesquisa, ela é uma forma de interação social entre o pesquisador e quem está sendo pesquisado, e dessa forma quem faz as perguntas busca coletar os dados e quem responde os informa (GIL, 2008, p. 110).

O referido autor ainda conceitua a entrevista como uma forma “[...] adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas procedentes”. (Gil, 2008, *apud* SELLTIZ et al., 1967, p. 273).

Para esta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, neste tipo de entrevista, os seus questionamentos estão embasados em no aporte teórico e nas hipóteses formuladas que possuem relação com a temática da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Neste tipo de entrevista é possível formular novos conceitos e hipóteses através das respostas obtidas por quem foi entrevistado. Este tipo de entrevista contribui não somente para a compreensão de fenômenos sociais, mas também para esclarecer e entender a sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

As questões das pesquisas foram formuladas com o enfoque de contribuir para coletar dados referentes as aulas de Educação Física, sendo assim os professores responderam questões sobre a metodologia de ensino que utilizam, a participação dos alunos nas aulas, o planejamento, a metodologia, entre outras.

A entrevista foi realizada com cinco (5) professores de Educação Física, sendo um de cada escola, somente o PEB ministra aulas somente para os 9º anos do ensino fundamental, todas as entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2017. As entrevistas foram realizadas em ambientes propícios para a gravação das mesmas, para que assim não houvesse nenhuma interferência externa.

Para a gravação das entrevistas, foi utilizado um smartphone Lenovo Vibe K6 através do aplicativo “gravador de som”. Para a transcrição das entrevistas foi utilizado o software “VoiceDictation”.

4.4.3 Questionário

Para explorar os conhecimentos dos alunos acerca do tema da pesquisa foi realizado um questionário, este tipo de técnica de investigação pode ser definida, “[...] por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (GIL, 2008, p. 121).

Neste tipo de intervenção, permite-se atingir um maior número de pessoas que estão localizadas em diferentes locais da pesquisa, dá uma certa tranquilidade a quem está respondendo, garante que sua identidade seja

mantida em sigilo, e livra as pessoas que estão sendo pesquisadas de qualquer tipo de influência externa (GIL, 2008, p. 122).

Foram utilizadas nove “questões abertas” para esta pesquisa, em que os alunos utilizavam as suas próprias respostas para responder ao questionário. Este tipo questão possibilita uma maior liberdade de escrita a quem está respondendo, porém não são todas as respostas que possuem relevância (GIL, 2008, p. 122).

As questões versam sobre a percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física, as preferências dos alunos em relação aos esportes, a metodologia de ensino do professor, o conteúdo que era abordado nas aulas.

O pesquisador apresentou e explicou a temática e os objetivos da pesquisa em todas as turmas que aceitaram participar deste estudo. Os questionários foram entregues em todas as escolas na penúltima semana do mês de novembro de 2017, e todos eles foram recolhidos na primeira semana de dezembro de 2017.

O questionário tem sete (7) questões abertas voltadas para verificar o que os alunos tem a dizer sobre as aulas de Educação Física, sendo: o que eles mais e menos gostam nas aulas; como o professor desenvolve as aulas; as suas maiores dificuldades nas aulas de EF; o que mais aprendem nas aulas de EF; sugestão de possíveis mudanças nas aulas; e a avaliação do professor.

4.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa foram analisados de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que constitui no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo.

As categorias emergiram a partir dos conteúdos da análise documental dos planejamentos, das respostas dos professores obtidas por meio das entrevistas e das respostas dos alunos por meio da aplicação do questionário.

4.5.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)

A Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para análise do teor das mensagens, os quais podem ser considerados em seus aspectos quantitativos ou qualitativos (BARDIN, 1977).

De acordo com Bardin (1977, p. 42) a definição da Análise de Conteúdo pode ser entendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir deste procedimento metodológico, é possível ao pesquisador avaliar e analisar os dados obtidos por meio dos instrumentos da coleta de dados (análise documental, entrevista e questionário), a partir de polos cronológicos da Análise de Conteúdo que apresentam as seguintes etapas: pré-análise, exploração de material e interpretação inferencial (BARDIN, 1977).

A primeira etapa, de pré-análise, tem por objetivo conduzir o pesquisador no desenvolvimento de um plano de análise, através da organização e sistematização das ideias iniciais, pela leitura flutuante dos dados coletados. É importante ressaltarmos, que esta fase apresenta três missões: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 1977).

No que se refere a escolha de documentos, Bardin (1977), estabelece regras para a seleção dos documentos relevantes para a pesquisa, dentre elas:

[...] 1ª) regra da exaustividade que considera que nenhum elemento pode ser excluído do corpus do trabalho; 2ª) regra da homogeneidade, na qual os documentos que são tomados como referências não demonstram singularidades; 3ª) regra da pertinência a qual estabelece que os documentos e fatos enquanto princípios de informação devem ser adequados aos objetivos propostos (TAQUES, 2012, p. 129).

Dando sequência a esta etapa, se estabelece a articulação entre as hipóteses e os objetivos, que é o início das afirmações que buscamos na pesquisa, podendo as mesmas serem confirmadas ou não. Após este processo,

se dará início as escolhas dos índices e a preparação dos indicadores, os quais serão evidenciados por recortes encontrados no texto em unidades de caracterização de análise do tema abordado na pesquisa. E por fim, é de importância ímpar a organização dos dados para o processo de análise (BARDIN, 1977, p. 36-37).

Na segunda etapa seguimos com a exploração do material coletado e do referencial teórico utilizado, os dados foram organizados por meio do recorte de texto (codificação), na qual os dados brutos foram transcritos em sua essência, transformados e agregados em unidades (BARDIN, 1977).

Dessa forma, os dados brutos obtidos da análise documental do planejamento anual, das entrevistas com os professores de Educação Física, e do questionário aplicado aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os referidos dados foram organizados e categorizados, através dos significantes comuns, para posterior inferência e interpretação, utilizando como parâmetros o referencial teórico que subsidiou a pesquisa e o seu objeto de estudo.

Após a organização dos dados, demos sequência a etapa da inferência, articulada a uma interpretação inferencial de acordo com os objetivos da pesquisa. Essa interpretação inferencial pode ser compreendida como uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977, p. 39). Esta fase é considerada uma etapa intermediária, que entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento) e a interpretação (significação concedidas a estas características), permite a passagem de uma à outra.

Na sequência os dados foram organizados em categorias, as quais emergiram da significância dos dados, bem como da similaridade entre os mesmos.

4.5.1.1 As categorias de análise

Para analisarmos os dados obtidos por meio dos três instrumentos utilizados na pesquisa, seguimos a codificação dos mesmos de acordo com Bardin (1977). A referida autora destaca que um sistema de categorias é apropriado se puder ser aplicado com exatidão ao conjunto das informações e se for fecundo no plano das inferências.

Dessa forma, com a intenção de reduzirmos os números expressivos de dados, e também evidenciarmos os conteúdos de relevância para a pesquisa, é que se apresenta o processo de categorização. Este processo pode ser compreendido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117)

Para ir além do processo de descrição, é de grande relevância considerarmos a colaboração de Lüdke e André (1986, p. 48), que dizem:

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permite abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.

As categorias foram elaboradas e organizadas a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), considerando as etapas indicadas, sendo as mesmas elaboradas a partir dos dados coletados da pesquisa.

Assim sendo, apresentamos no quadro 6 abaixo, as categorias de análise decorrentes dos dados coletados da pesquisa.

Quadro 6: As categorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1.	Os pressupostos teóricos metodológicos do planejamento e das aulas.
2.	A percepção dos professores.
3.	O que os alunos dizem sobre as aulas?

Fonte: Autor.

De acordo com o quadro 6, apontamos as três (3) categorias de análise, nas quais os dados da pesquisa foram agrupados, sendo: 1. Os pressupostos teóricos metodológicos do planejamento e das aulas; 2. A percepção dos professores; 3. O que os alunos dizem sobre as aulas?

A categoria 1 - Os pressupostos teóricos metodológicos do planejamento e das aulas, apresenta o referencial teórico metodológico que subsidia a Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A categoria 2 - A

percepção dos professores, agrega os dados referentes: a organização das aulas, a participação dos alunos, as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da Educação Física e a avaliação. A categoria 3 - O que os alunos dizem sobre as aulas? Apresenta os dados referentes: aquilo que os alunos mais gostam e menos gostam nas aulas de Educação Física, como são as aulas, e como os alunos avaliam o professor de Educação Física.

A seguir, no capítulo cinco (5) apresentamos a análise e discussão dos dados, bem como os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO PLANEJAMENTO E DAS AULAS

Nesta categoria apresentamos a análise e discussão dos dados resultantes das entrevistas realizadas com os cinco (5) professores de Educação Física (APÊNDICE II), em relação as questões referentes ao planejamento anual e as aulas, bem como os dados obtidos na análise documental dos planejamentos. O objetivo é identificar os subsídios teóricos metodológicos da Educação Física, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR.

A análise e discussão dos dados deste referentes ao planejamento, consideramos a estrutura e disposição dos conteúdos, a metodologia, os objetivos, a organização e o método de avaliação.

Inicialmente partindo da análise dos conteúdos estruturantes, todos os professores (5) apontam em seus planejamentos o que é sugerido no CEA (PARANÁ, 2012), contemplando assim os conteúdos “Esporte, Jogos e Brincadeiras, Dança, Ginástica e Lutas (PARANÁ, 2012).

Libâneo (1994) aborda sobre a importância dos conteúdos no discorrer das aulas, os quais formam a base objetiva da instrução, sendo que os objetivos que o professor pretende alcançar, são viabilizados pela forma como os conteúdos serão ensinados, ou seja, a metodologia, que corresponde ao “conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente” (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Partindo das considerações elencadas por Libâneo (1994), e voltando o olhar para o objeto deste estudo, constatamos que os objetivos gerais dos planejamentos dos professores (5), dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, seguem as orientações do CEA (PARANÁ, 2012), sendo que a concepção

considerada de Educação Física é de totalidade, não fragmentada, valorizando todos os conteúdos estruturantes.

Assim sendo, é possível percebermos que os objetivos dos planejamentos analisados vão ao encontro dos objetivos apontados nas DCE (PARANÁ, 2008) e no CEA (PARANÁ, 2012). Ambos os documentos contemplam as diferentes modalidades de ensino, jogos coletivos que envolvem o eu e o outro, bem como a consideração e a importância das diversas manifestações corporais no trabalho com os alunos (PARANA, 2012).

Verificamos também, por meio da análise dos planejamentos, que os objetivos são pautados no desenvolvimento dos conteúdos estruturantes, abordando os conteúdos básicos e/ou específicos relacionados ao esporte, jogos e brincadeiras, dança, ginástica e lutas. Um dos objetivos comuns que é destacado em quatro (4) planejamentos, refere-se ao desenvolvimento da coordenação e das habilidades motoras grossa e fina através das atividades propostas, sendo:

Desenvolver a coordenação motora grossa e fina (PED1).

Melhorar a coordenação motora e motora fina do aluno por meio das atividades práticas sejam esportivas ou recreativas colaborando em diversas atividades do dia a dia (PEB).

[...] visando o aumento dos conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades motoras e habilidades esportivas (PEC).

Propiciar o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e biopsicossociais (PED2).

Sobre a importância do desenvolvimento destas habilidades, nas aulas de Educação Física, Guimarães (2013) defende que esta, “apresenta aspectos que envolvem de forma direta a saúde e o desenvolvimento motor das crianças, diante disso, precisa-se ser trabalhada de maneira correta, com objetivos a serem realizados” (GUIMARÃES, 2013, p. 8).

Além do desenvolvimento das habilidades motoras, outro objetivo destacado no planejamento dos professores diz respeito a importância de que todos os conteúdos sejam trabalhados nas aulas de Educação Física. Neste objetivo, o P1ED e o PEC utilizam o termo modalidade, PEB utiliza o termo “atividades corporais”; PEA refere-se as “atividades físicas” e o P2ED como manifestação da cultura corporal. Embora com termos que diferem, ambos os objetivos descrevem contextos similares.

Vivenciar as diferentes modalidades de ensino (P1ED).

Vivenciar os fundamentos das diversas modalidades esportivas (PEC).

Conhecer e participar de diferentes atividades corporais (PEB).

Tornar possível a vivência de atividades físicas para todos os tipos de corpos (PEA).

Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de diferentes manifestações da cultura corporal (P2ED)

Sobre as diferentes formas de manifestações culturais que envolvem e Educação Física e o contato com o outro, em três (3) planejamentos (PEB, PEC, P1ED), são apontados objetivos que tratam da importância do respeito entre os alunos, bem como da importância do trabalho em equipe.

Repudiar a violência, aprendendo e praticando o respeito mútuo; Reconhecer-se como parte integrante do ambiente (PEB);

Possibilitar maior integração entre alunos, estabelecendo relações corporais equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características pessoais, físicas ou sociais (PEC).

Vivenciar o respeito e o companheirismo; Vivenciar o trabalho em equipe e a importância do outro na realização de tarefas (P1ED).

Sobre o método de ensino dos professores, e a relação entre os conteúdos e objetivos, foi possível identificarmos somente em três (3) planejamentos (PEB, PEC, P1ED), como as aulas são desenvolvidas, bem como alguns encaminhamentos didáticos.

Serão trabalhadas aulas expositivas com textos, explicações e demonstrações em sala, na quadra, no campo e em outros ambientes possíveis, tais aulas serão sempre que necessário, seguidas de prática oferecida aos alunos de maneira progressiva e respeitando os limites e individualidades (PEB).

Aulas teórica, práticas e expositivas; Observação individual para verificação de possíveis necessidades e progressos (PEC).

Aula expositiva, aulas práticas, atividades em grupo e individuais. Pesquisa sobre a importância da modalidade ensinada (P1ED).

É possível constatararmos por meio da análise dos planejamentos, que a aula expositiva é uma opção relevante para os professores. Libâneo (1994) considera este formato de aula como sendo um procedimento didático valioso para a assimilação de conteúdo.

Neste método, os conhecimentos, habilidades e tarefas são representadas, explicadas ou demonstradas pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva. O método expositivo é bastante utilizado em nossas escolas. [...] A exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, com o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo (LIBÂNEO, 1994, p. 161).

Partindo do exposto, é possível verificarmos que a aula expositiva apesar de ser uma forma tradicional de ensino, se for adaptada pode possibilitar uma forma de ensino participativa, envolvente entre a teoria e a prática. A aula expositiva está presente nos planejamentos, dos 8º e 9º anos das series finais do ensino fundamental dos PEB, PEC e P1ED.

Da mesma forma que os conteúdos estruturantes, os objetivos e os métodos de ensino, verificamos que as formas de avaliação são descritas pelos professores da mesma maneira para os 8º e 9º anos, ou seja, o método de trabalho é o mesmo. Sobre os métodos de avaliação, no quadro 7 abaixo, são apontadas, através da concepção de Libâneo (1994), os momentos do processo de ensino em que se torna possível realizar a avaliação: verificação, qualificação e apreciação qualitativa.

Quadro 7: Métodos de Avaliação utilizados pelos professores de EF.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO			
Professor	Avaliação escrita	Avaliação prática	Avaliação Participativa
PEA		X	X
PEB	X	X	
PEC			X
P1ED	X	X	X
P2ED	X		

Fonte: Autor.

Podemos verificar por meio da análise dos dados do quadro 7, que três (3) professores (PEA, PEB, P1ED) utilizam mais de uma forma de avaliação. Diversificando desta forma a possibilidade real de um diagnóstico de aprendizagem da turma, permitindo ao professor constatar os progressos e as dificuldades de seus alunos, bem como as adequações que se fazem necessárias no planejamento. Entretanto, verificamos também, que dois (2) professores (PEC, P2ED) utilizam apenas uma forma de avaliação, assim a

mesma é realizada de forma limitada, não possibilitando que o professor tenha parâmetros reais sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre este movimento dinâmico de reflexão, o autor defende que a verificação da aprendizagem dos alunos não ocorre somente em uma data marcada de avaliação escrita, mas sim “em todos os momentos do processo de ensino, e o professor está sempre colhendo informações e avaliando o processo mental dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 98).

Através da análise das respostas das entrevistas dos professores, constatamos que somente dois (2) professores (P1ED, P2ED), dos cinco (5) entrevistados, mencionaram como referencial teórico metodológico os documentos oficiais. Os mesmos afirmam que estes documentos subsidiam o planejamento e as aulas que desenvolvem para os 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Eu utilizo muito os Documentos Oficiais. Utilizo também muito a documentação do colégio o plano do colégio, e aqui no colégio nós temos um plano interno entre os professores de Educação Física. Então nós dividimos os nossos conteúdos e até cada um, até aonde cada professor vai por série (P1ED).

Os pressupostos são as Diretrizes Curriculares (P2ED).

O P1ED diz utilizar também, como referencial teórico metodológico, o PPP e o plano elaborado por todos os professores de Educação Física da escola. Por meio da fala deste professor, percebemos que existe um compartilhamento entre os professores de Educação Física para organizar o trabalho na escola.

Os demais professores entrevistados (PEA, PEB, PEC) não explicitaram quais pressupostos teóricos metodológicos utilizam para fundamentar o trabalho que desenvolvem, apenas mencionaram que suas aulas são ministradas tendo como base o CEA (PARANÁ, 2012), o ensino tecnicista, tradicional, e também o PPP.

Em relação aos objetivos das aulas somente o PEB apresenta uma visão mais abrangente do ensino, discorrendo que o objetivo do ensino traz a

[...] busca pelo ensino integral, formação integral do educando a gente busca passar além de um conhecimento relacionado com a questão de saúde, de esportes né, do seu próprio corpo. Também a questão de respeito, de disciplina e tudo mais (PEB).

Os demais professores (PEA, PEC, P1ED, P2ED) não responderam de forma específica sobre o ensino da Educação Física, mas apontaram alguns

objetivos e os conteúdos que apresentam no planejamento e desenvolvem nas aulas de Educação Física, podemos constatar nas respostas dos mesmos a seguir.

[...] para o desenvolvimento da sua coordenação fina (PEA).

[...] a gente procura trabalhar com eles várias outras modalidades como o atletismo, como o tênis de mesa, que eles gostam muito aqui na [...] escola então o objetivo é que eles tenham o mínimo né do conhecimento prático e teórico (PEC).

[...] um dos objetivos é o trabalho da coordenação motora, o segundo objetivo são as aquisições dos fundamentos esportivos e o objetivo central, que não está necessariamente no planejamento ou escrito no planejamento, mas é que eles peguem gosto pela atividade física, em praticar o movimento (P1ED).

Então, propiciar o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, cognitivas e biopsicossociais, que englobam o desporto. Desenvolver também habilidades técnicas e desportivas básicas para os desportos individuais e coletivos (P2ED).

Percebemos que em suas respostas os professores citam elementos sobre o ensino da Educação Física, apontam alguns objetivos específicos e os conteúdos que são desenvolvidos nas aulas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, os quais tem alguns de seus pressupostos nos documentos oficiais, muitas vezes sem especificar quais seriam tais documentos.

Em relação ao planejamento, entendemos que o mesmo é fundamental para a organização e desenvolvimento do trabalho do professor, pois implica em elaborar, executar, avaliar e reelaborar a fim de atingir os objetivos propostos e a aprendizagem dos alunos. Sobre sua organização para os 8º e 9º anos do ensino fundamental, o PEA descreve:

[...] são planejamentos bimestrais né, então eu sempre estou dando continuidade ao ano anterior aquele que já era aluno nosso, a gente dá continuidade do aprendizado dele sempre cada vez melhorando ou cobrando mais aquele aluno (PEA).

Constatamos que o PEA em relação ao planejamento, refere-se ao período bimestral e a complexidade dos conteúdos que serão desenvolvidos.

Na resposta do PEB, o mesmo refere-se aos pressupostos teóricos das DCE (PARANÁ, 2008), e afirma que tal documento o auxilia na organização do planejamento, bem como na seleção dos conteúdos, o docente indica também sua preocupação em trabalhar os conteúdos preferidos dos alunos, dizendo:

Então a gente organiza o plano/planejamento de acordo com as diretrizes né para essas séries de maneira bimestral, então nos quatro bimestres a gente procura dividir um

esporte coletivo por bimestre aí, de maior aceitação dentro da escola, e aí complementa com os demais conteúdos aí dança, lutas, jogos e brincadeiras, etc. (PEB).

O PEC, descreve que o planejamento e sua organização, está estritamente relacionado a atuação dos alunos nos jogos escolares, devido a participação efetiva que a escola tem neste evento esportivo.

[...] normalmente o nosso planejamento primeiro e segundo bimestre é voltado para a participação deles dos jogos mesmo tanto no futsal como no futebol, na parte de atletismo também e dependendo do resultado que a gente consiga, a gente vai trabalhando com eles até o segundo semestre mais ou menos, e dependendo da nossa participação né, a gente volta muito assim, volta toda esse planejamento para a parte de treinamento dos nossos alunos (PEC).

Sobre tal afirmação do PEC, é demasiado preocupante a proposta de escolha por uma ou outra modalidade, baseada somente em competições. Percebemos na fala do docente que além da escolha de modalidades específicas, estas não são trabalhadas de forma pedagógica, visando a cultura corporal do movimento, suas possíveis adaptações e perspectiva de formação integral dos alunos, mas sim uma formação técnica, levando em conta somente as regras e a tática do jogo (FINCK, 2011). Outro aspecto é a “aula” em questão, que na verdade é um treinamento voltado para poucos alunos, aqueles que participarão das competições.

O P1ED afirma que inicia o ano com um rascunho do planejamento conforme a série que irá trabalhar. Após conhecer a turma, formaliza seu planejamento baseado no objetivo de “trabalhar a coordenação motora e depois ver como eles estão em relação as capacidades físicas, em que nível, para assim iniciar o trabalho a partir daí”. Em sua resposta o P1ED aponta os objetivos em relação aos conteúdos que irá trabalhar.

O P2ED, descreve que a organização do seu trabalho ocorre de forma bimestral, com os conteúdos elaborados e divididos para cada período, e explicita dizendo:

Eu organizo assim, primeiro bimestre eu trabalho esporte, jogos e brincadeiras. O esporte eu trabalho vôleibol, história, fundamentos, pré-desportivos e jogo. Jogos e brincadeiras: pega-pega, queimada. Esse ano eu trabalhei gênero e diversidade na escola, bullying, cyberbullying, trabalhei teoria e prática, explicando, mostrando vídeos pra eles, porque a gente teve alguns problemas sobre bullying. Segundo bimestre eu trabalho, novamente o esporte, mas, o handebol e o basquete junto ali. E dança e jogos e brincadeiras um pouquinho também. Terceiro bimestre, esporte e ginástica. O esporte,

o basquete, a ginástica e trabalho um pouquinho a origem, histórico, movimentos básicos da ginástica e jogos de tabuleiro. Quarto bimestre, esporte, lutas, jogos e brincadeiras. Esporte, o futsal, histórico, fundamentos, pré-desportivo e jogo. Jogos cooperativos, lutas de aproximação, jogos de oposição e jogos de socialização entre as turmas que são as interséries (P2ED).

O P2ED detalha como organiza seu planejamento, percebemos que os conteúdos são diversificados, e que o docente observa seus alunos e considera suas necessidades, assim inclui no seu planejamento temas emergentes na sociedade, contemplando alguns elementos articuladores apontados nas DCE (PARANÁ, 2008).

As DCE (PARANÁ, 2008, p. 50) propõem que:

[...] a Educação Física seja fundamentada nas reflexões sobre as necessidades atuais de ensino perante os alunos, na superação de contradições e na valorização da educação. Por isso, é de fundamental importância considerar os contextos e experiências de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e da comunidade.

Constatamos por meio das respostas dos cinco (5) professores, que: o planejamento é organizado por bimestres; o referencial teórico metodológico citado por dois (2) docentes são as DCE (PARANÁ, 2008); todos os docentes mencionam os conteúdos e indicam de alguma forma como desenvolvem os mesmos; apenas o P2ED especifica os conteúdos de maneira mais detalhada; os objetivos não são explicitados de forma clara por nenhum dos professores.

As DCE (PARANÁ, 2008, p. 51) destaca que o projeto de ensino do professor seja articulado de forma que “relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social”, possibilite ao alunos o acesso ao saber historicamente produzido.

Sobre os pressupostos teóricos, as DCE (PARANÁ, 2008, p. 53)

[...] apontam a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, evidenciando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais decorrentes. A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (PARANÁ, 2008, p. 53).

Considerando tais pressupostos, o professor não pode limitar o ensino da Educação Física escolar a um ou outro conteúdo, mas sim ampliar os

conhecimentos relacionados a cultura corporal, desenvolvendo-os nas dimensões factual, conceitual, procedimental e atitudinal, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, estimulando-os à reflexão sobre as possibilidades de movimento.

Os objetivos para o ensino da Educação Física são tratados de forma pontual nas DCE (PARANÁ, 2008). Inicialmente a proposta é de reorientação na política curricular. O objetivo de tal ação está centrado em “construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p. 14). Sobre tal reflexão, o referido documento aponta que a prática pedagógica seja fundamentada em diferentes formas metodológicas, considerando não somente uma modalidade de ensino, mas várias concepções:

[...] a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora (PARANÁ, 2008, p. 15).

Em relação a organização das aulas, o professor para ministrá-las, seleciona de forma intencional como vai ensinar, para tanto utiliza uma gama de métodos de organização e procedimentos, que contribuirão para o alcance dos objetivos propostos.

A forma como a aula pode e deve ser organizada, segundo Libâneo (1994), deve iniciar de maneira que o professor perceba o que seu aluno já sabe, para que então possa estabelecer relações com novos conhecimentos. Tais relações seriam aproximações com as experiências que os alunos já vivenciaram. Ao questionarmos sobre a organização das aulas, o PEB diz:

[...] as aulas são organizadas de uma forma progressiva, então a gente parte sempre do movimento básico, do conhecimento básico quando são questões teóricas, e daí vai aprofundando com o passar dos bimestres até chegar no nível um pouco mais avançado para que eles possam ter esse conhecimento para passar para os próximos anos letivos (PEB).

Sobre a necessidade de adaptação metodológica, o P1EA defende que embora as aulas sejam espelho uma da outra, as turmas sempre serão diferentes, e complementa dizendo:

[...] tem turma que desenvolve mais, tem turma que desenvolve menos, aí você tem que fazer uma adaptação para que a sua aula seja bem desenvolvida (P1EA).

Libâneo (1994) refere-se a adaptação dos métodos de ensino, dizendo que é necessário que o professor conheça sua turma de forma individual, para que tenha uma avaliação diagnóstica da realidade social, podendo assim aplicar o método de ensino que seria o mais adequado para tal classe.

O PEC, em relação ao andamento diário de suas aulas, descreve que a organização das mesmas, bem como da escola, são adequadas conforme as situações climáticas e a falta de estrutura física da instituição, o docente diz:

[...] porque a gente tem às vezes problema com chuva, de transporte, que eles não vem muito para a escola e faltam bastante por esse motivo. Tem também o nosso problema ainda é a divisão da quadra que a gente tem que dividir com a outra professora (PEC).

O P1ED refere-se as aulas dizendo: “para o ensino fundamental a minha aula é 80% prática, durante o período” (P1ED). Embora, o P1ED afirme utilizar como referencial teórico metodológico as DCE (PARANÁ, 2008), parecer ter uma visão dicotômica da teoria e prática, pois menciona as aulas práticas como se fossem esvaziadas de conhecimento teórico científico.

O P2ED afirma que a organização de suas aulas se dá conforme os objetivos e os conteúdos, os quais são trabalhados de forma a despertar a vontade dos alunos pela prática.

Então, eu trabalho com noções básicas de regras, análise histórica e atual dos esportes, oriento para exploração de novas manifestações esportivas. Eles também têm que vivenciar e reconhecer os diferentes ritmos e danças das diferentes culturas. E despertar o gosto mesmo pela atividade física, o relacionamento, acho que é isso (PED2).

O P2ED demonstra ter uma visão ampla sobre a importância de diversificar os conteúdos nas aulas de Educação Física, pois faz referência aos esportes e danças apontando aspectos relacionados a história, cultura, diversidade e contemporaneidade.

Podemos dizer que cada professor apresenta um entendimento diferenciado sobre o planejamento, sua organização e desenvolvimento. Em relação ao encaminhamento metodológico das aulas, cada professor aponta indícios didáticos de cunho pessoal, bem como de concepção de ensino. Cada professor aponta aspectos da realidade escolar a que pertence, o que indica que as especificidades do contexto são percebidas pelos docentes.

5.2 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta categoria apresentamos a análise e discussão dos dados resultantes das entrevistas realizadas com os cinco (5) professores de Educação Física (APÊNDICE II). A intenção é analisar a percepção dos professores de Educação Física, sobre o desenvolvimento do seu trabalho nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR.

Consideramos a percepção dos professores em relação: ao que os alunos mais gostam e menos gostam nas aulas; a participação dos alunos nas aulas; as dificuldades que enfrentam no desenvolvimento das aulas; a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Embora a orientação das DCE (PARANÁ, 2008) proponham para o ensino da Educação Física os conteúdos estruturantes, as respostas dos professores sobre o que os alunos mais gostam nas aulas apontam o esporte de maneira geral, a modalidade esportiva do atletismo e do futsal, e o jogo, podemos constatar nas respostas a seguir:

Uma resposta bem breve, jogo (PEA).

Se tratando de conteúdos os preferidos são os esportes (PEB).

De futsal, tanto oitavo quanto o nono, tanto as meninas quanto os meninos daqui da escola principalmente é futsal, eles amam futsal (PEC).

A prática do futsal entre os rapazes é muito grande o gosto pelo futsal, e talvez pelo histórico do nosso colégio, de nós já trabalharmos com o atletismo há muito tempo, as aulas de atletismo são as mais participativas (P1ED).

Eles gostam do esporte (P2ED).

Sobre a preferência dos alunos pelo esporte nas aulas de Educação Física, Finck (2011) afirma que algumas modalidades esportivas “São [...] mais divulgadas pela mídia e [...] ganham destaque entre os alunos, sendo as preferidas e as mais comentadas” (FINCK, 2011, p. 93). Desta forma, podemos dizer que as preferências dos alunos em relação as aulas de Educação Física estão relacionadas com aquilo que mais conhecem.

Assim, podemos apontar a mídia como parte desta influência, pois dá acesso aos mais variados tipos de informação em que as pessoas conseguem compreender determinada realidade (BÉVORT; BELLONI, 2009). Sendo assim, os alunos possuem acesso aos mais diversos tipos de esporte por meio da mídia,

porém é de grande relevância que sejam ensinados nas aulas de Educação Física os mais diversos elementos que envolvem este esporte, para que assim os escolares tenham ciência da amplitude deste fenômeno.

Em relação a questão sobre o que os alunos menos gostam nas aulas de Educação Física, as respostas dos professores foram unânimes: ficar na sala, as aulas teóricas.

[...] Eles não gostam das aulas teóricas (PEA).

[...] Acredito ainda que eles gostam menos das aulas que a gente fica em sala, a parte teórica, explicações (PEB).

[...] Quando tem aula teórica, eles odeiam aula teórica (PEC).

[...] Ficar na sala (P1ED).

[...] As aulas teóricas (P2ED).

Considerando a percepção dos professores, entendemos que os alunos não estão interessados sobre a história das modalidades esportivas, as regras de jogos, ou os aspectos teóricos da Educação Física, pois valorizam as aulas práticas.

Tal percepção demonstra muito sobre a questão cultural envolta da realidade social de cada aluno, pois com a influência da mídia que divulga uma minoria de modalidades esportivas, dando ênfase a prática e a competição, o esporte é tratado de forma limitada, não havendo espaço para abordagens mais abrangentes.

Sendo assim, é fundamental que os professores saibam como abordar estes conteúdos para que os alunos possam desenvolver não apenas a percepção do que está sendo repassado, mas interpretar os seus vários sentidos dentro da sociedade (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Desta forma, evidenciamos a importância da escola, enquanto espaço formal de educação, para desenvolver os conteúdos da Educação Física escolar considerando em sua abordagem os aspectos históricos, culturais e sociais, além dos conhecimentos técnicos e táticos, pois são saberes historicamente produzidos e todos os alunos tem direito a terem acesso a esses conhecimentos (FINCK, 2011).

Em relação a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, os professores definiram como sendo muito expressiva e positiva, como consta a seguir:

Temos alunos participativos e a grande maioria da turma sempre querendo aprender ou mostrar o que foi desenvolvido na sua vida escolar (PEA).

Na nossa realidade por ser uma escola de periferia ainda, a participação acredito que seja maior do que em outras escolas, tendo em vista que os alunos não são tão dependentes de aspectos e impactos tecnológicos como celular, mídia (PEB).

A participação dos alunos aqui da escola tanto de oitavo, quanto de nono são muito boas, eles participam quase 100% (PEC).

Na parte prática podemos dizer que 80% da turma participa com bastante intensidade (PED1).

A participação é total, eles adoram a Educação Física. Todos fazem aula (PED2).

Acreditamos que tal motivação dos alunos para participarem das aulas de Educação Física, está relacionada às questões práticas e de interatividade que a disciplina proporciona, pois envolve movimento e possibilitam a realização de atividades em grupo, as quais proporcionam prazer, alegria, troca, parceria, companheirismo, superação de desafios, entre outras (FINCK, 2011). Diferentemente das demais disciplinas, que mantém os alunos em sala de aula, a Educação Física é percebida também como um momento de lazer e entretenimento no dia a dia escolar dos educandos. Porém, é possível identificarmos na fala de PEB, que os recursos tecnológicos e a mídia influenciam na participação dos alunos, e que muitas vezes interferem na opção dos alunos de ficarem alheios as aulas.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores nas aulas de Educação Física, diz respeito a falta de estrutura física das escolas, aspecto destacado por dois docentes:

Eu acho que a maioria das escolas né, a falta de verba, ou seja, de material aonde nós temos que procurar desenvolver a aula até mesmo sem o material (PEA1).

A quadra que eu comentei que às vezes a gente precisa fazer uma “divisãozinha” com outro professor (PEC).

Dois (2) professores afirmaram que não enfrentam dificuldades nas aulas de Educação Física. Destes, PEB considera que a facilidade em ministrar as

aulas se dá por sua experiência profissional: “devido talvez a experiência já de 15 anos, eu tenho pouca dificuldade nas escolas que eu trabalho com relação aos oitavos e nonos anos” (PEB). O P2ED também afirmou que não sente dificuldades, entretanto não justificou sua afirmativa.

O P1ED afirmou que sua dificuldade nas aulas está em obter interação entre os sexos opostos nas atividades, e também conseguir fazer com que os alunos compreendam o real valor da atividade física para o corpo humano. Assim, ele discorre:

Acredito que essa questão do sexo oposto, de eles não gostarem muito de se tocarem, de ter o contato do menino com a menina e vice-versa, a própria má vontade de realizar algumas atividades, e a falta de entendimento da importância da atividade física, pra vida deles, enquanto saúde, enquanto lazer, enquanto questão social, eles querem apenas praticar o esporte por praticar, eles não querem fazer por exemplo os fundamentos do futsal, eles querem jogar o futsal da maneira que eles sabem, eles não estão interessados, em regras, em fundamentos, é a prática pela prática (P1ED).

A afirmação do P1ED vem ao encontro da questão sobre o que os alunos mais gostam e menos gostam nas aulas de Educação Física, ou seja, há uma rejeição do cunho teórico e aceitação da prática dos fundamentos. Sendo assim, propor e trabalhar teoria nas aulas de Educação Física podem acarretar dificuldades para o professor.

Com relação a percepção dos professores, sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, das aulas de Educação Física no ensino fundamental, apenas três (3) docentes discorreram sobre a questão. O PEB teceu crítica acerca da condição repetitiva e mecanizadora dos conteúdos, que se delineiam em muitas aulas da disciplina:

[...] muitas vezes esse processo de ensino-aprendizagem é falho porque o aluno tem repetição de conteúdos especialmente voltado para a parte técnica de alguns esportes, e o aluno ele acaba tendo esse processo de ensino-aprendizagem bem prejudicado por que ele passa para a série seguinte sempre sem aprender e sem poder ser avaliado em determinados conteúdos específicos que ele deveria ter (PEB).

O PEC refere-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem de forma positiva, defende que o trabalho contínuo é o motivo de tais resultados, e diz:

Eu acho que, aqui eu acredito que como eu te falei, como a gente tem mais ou menos um trabalho com eles já de 2 a 3 anos e a gente sempre faz junto. E eu acho que para

nós assim, eu avalio que seja muito bom, porque a gente tenta fazer o máximo que pode, tenta passar o máximo que pode para eles, e eu acho que também pelo menos aqui com a gente eu acho que eles têm um ensino, assim uma avaliação positiva (PEC).

O P2ED acredita que o processo de ensino e aprendizagem é avaliado positivamente quando o aluno passa para o próximo ano sabendo a base do que foi aprendido e que será fundamental para o ingresso no ensino médio:

Eu avalio assim, que eles têm que sair do ensino fundamental, sabendo bem a base de tudo ali, do esporte, a base do início das modalidades, uma base da dança, uma base dos jogos e brincadeiras, eles têm que saber isso pelo menos para entrar no ensino médio (P2ED).

As respostas dos professores em relação a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, demonstra que os mesmos discorrem de forma crítica sobre o processo mecanizado das aulas de Educação Física, a importância do processo de aprendizagem ser contínuo ano a ano, e a necessidade da avaliação diagnóstica para medir se o aluno possui ou não os conhecimentos básicos para passar para o próximo ano de escolarização.

Como descrito por Libâneo (1994) a avaliação deve ser um processo contínuo na prática do professor. É necessário compreendermos que o ato de avaliar os alunos proporciona ao professor novas maneiras de abordar os demais conteúdos, pois assim consegue compreender as dificuldades que os mesmos possuem, e outro fato bastante importante é que a avaliação seja realizada durante todas as aulas para verificar como o aluno reage às suas dificuldades cognitivas (PALMA et al., 2008). Sendo assim, avaliar o processo de ensino e aprendizagem é fundamental, para que possa ocorrer um movimento dinâmico de reflexão sobre a prática docente.

5.3 O QUE OS ALUNOS DIZEM SOBRE AS AULAS?

Nesta categoria apresentamos a análise e discussão das respostas do questionário aplicado aos oitenta e sete (87) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental (APÊNDICE III) das EA, EB e EC. A intenção é verificar o que os alunos dizem sobre as aulas de Educação Física, sendo: o que mais gostam e menos gostam nas aulas; a percepção dos alunos em relação às aulas; como avaliam o professor de Educação Física.

Por meio das respostas dos alunos (EA, EB, EC), em relação ao que mais gostam nas aulas de Educação Física, verificamos vários motivos, o número de alunos correspondente a cada um dos mesmos, e a percentagem correspondente, dados que podemos visualizar no quadro 8.

Quadro 8: Motivos para os alunos gostarem das aulas de EF.

Motivos para gostarem das aulas de EF	Nº de alunos	%
Respeito	2	2,29
Conhecimento	6	6,89
Prática de Exercício	9	10,34
Sair da sala	8	9,19
Gosto pelo esporte	18	20,68
Melhoria na Saúde	10	11,49
Interação com os amigos/ diversão	4	4,59
É legal	21	24,13
Mais ou menos	4	4,59
Não responderam porque gostam	5	5,74

Fonte: Autor.

Diante do exposto no quadro 8, podemos verificar que a maioria dos alunos gosta da Educação Física por acharem a disciplina legal (24,13%), o que pode estar atrelado a diversos motivos para que tenham essa concepção, porém, ao não deixarem explícitos estes motivos, dificulta a realização de uma análise mais detalhada deste tópico.

Outro motivo bastante citado foi o gosto pelos esportes (20,68%), fato este que reitera a importância deste conteúdo na disciplina de EF. Este fator pode ser analisado pelo motivo de o esporte ser um

[...] fenômeno sociocultural marcante na sociedade moderna e por meio de diferentes manifestações está presente em inúmeros lugares, ocupa diversos espaços e influencia as pessoas de diferentes maneiras, tanto na prática quanto na preferência por assistir aos inúmeros espetáculos que proporciona (FINCK, 2011, p. 127).

De acordo com Finck (2011) o fascínio que o esporte de rendimento exerce nas pessoas, ocupa um grande espaço na mídia, influenciando a sociedade em vários aspectos (políticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais); alguns desses aspectos contribuem para que surjam os “ídolos”, os quais influenciam e podem ser observados

[...] no comportamento, nas escolhas e na expressividade das crianças e dos jovens, podendo ter uma conotação tanto positiva como negativa. Assim sendo, o trabalho do professor de Educação Física, adquire

maior grau de responsabilidade no desenvolvimento do esporte na escola (FINCK, 2011, p. 102).

Outra resposta a ser destacada dos alunos é a relação sobre a importância da Educação Física para a saúde (11,49%). É sempre importante ressaltarmos que a atividade física realizada de forma regular e orientada, é um elemento de grande importância para a qualidade de vida das pessoas, sendo que os conhecimentos relacionados a essa questão devem ser ensinados nas aulas de Educação Física, o que poderá proporcionar benefícios para o resto da vida dos alunos.

Sendo assim, é possível concluir que a temática saúde na Educação Física escolar tem de estar ligados aos demais conteúdos que permeiam esta disciplina (esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras), para que seja proporcionado aos alunos conceitos de hábitos saudáveis, que possam abranger diversos contextos cotidianos, levando-os a compreenderem para que possíveis adversidades com doenças e lesões possam ser evitadas na prática das atividades físicas e esportivas.

Outro dado importante que esteve presente nas respostas dos alunos, foi a prática de exercícios ou movimentar-se (10,34%), neste sentido a Educação Física escolar é fundamental para que sejam apreendidos e realizados movimentos por meio de diversos conteúdos.

Desta forma, é importante considerarmos atividades que possibilitem uma vivência ampla de movimentos, e que os alunos sejam conscientizados de que os mesmos serão fundamentais para além dos exercícios realizados na escola. Sendo assim, eles poderão ter uma maior consciência sobre a importância das atividades que estão realizando, e até mesmo ensinar outras pessoas de seu convívio sobre aquilo que aprenderam.

Outro motivo elencado nas respostas dos alunos, é de que alguns alunos (9,19%), dizem gostar das aulas de Educação Física para saírem da sala de aula. Devemos refletir sobre tal motivo, pois é relevante considerarmos que os alunos enxergam as aulas de Educação Física como um espaço de sair da realidade da sala de aula, de copiar as matérias, e estarem “livres” para realizarem outras atividades. Diante disto é possível percebermos que os alunos compreendem que as aulas devem ser realizadas no espaço externo das escolas, algo que pode ser entendido como *habitus* (VASCONCELOS, 2002; BOURDIEU,

2003, 2008), pois está vinculado a um julgamento de que esta disciplina deve ser realizada fora da sala de aula.

Ao constataremos as respostas dos alunos, em relação aos motivos do respeito (2,29%) e do conhecimento (6,89), é relevante considerarmos que a Educação Física é um espaço que vai além dos conteúdos práticos e teóricos. Deve ser considerada uma área de conhecimento como as outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar.

Dessa forma, a Educação Física (PARANÁ, 2008, p. 50):

Pode e deve ser trabalhada em interlocução com outras disciplinas que permitam entender a Cultura Corporal em sua complexidade, ou seja, na relação com as múltiplas dimensões da vida humana, tratadas tanto pelas ciências humanas, sociais, da saúde e da natureza.

Sendo assim, a Educação Física vai muito além dos conhecimentos práticos, sob os quais muitas vezes é considerada. É importante possibilitar o entendimento da comunidade escolar sobre o fundamental papel que a Educação Física tem em relação à formação dos alunos.

Os amigos/diversão (4,59%), foram citados como motivos pelos alunos, que apontam as aulas de Educação Física como meio importante para a socialização, destacam também que sua prática se dá de forma prazerosa.

Dessa forma, entendemos que alunos se sentem bem nas aulas de Educação Física, e que por meio dos encaminhamentos metodológicos que o professor utiliza, os alunos aprendem os conteúdos de forma coletiva. Essa maneira de ensino, pode propiciar aos alunos que se sintam mais livres para demonstrar suas “habilidades”, e assim terem uma participação mais efetiva nas aulas.

Os tópicos mais ou menos (4,59%) e não responderam (5,74%), não obtiveram explicações dos motivos que os levam a terem estas opiniões.

Em relação ao gosto esportivo dos alunos nas aulas de Educação Física, consideramos a preferência dos alunos em relação ao conteúdo esporte, destacamos que na maioria das respostas os alunos mencionaram modalidades esportivas coletivas.

No quadro 9 abaixo, podemos visualizar as modalidades mencionadas pelos alunos e as mais preferidas.

Quadro 9: O gosto esportivo nas aulas de EF

O gosto esportivo nas aulas de EF	Nº de alunos	%
Futsal	33	37,93
Futebol	8	9,19
Vôlei	17	19,54
Basquetebol	2	2,29
Handebol	3	3,44
Tênis de mesa	6	6,89
Caçador	1	1,14
Mais que uma modalidade	11	12,64
Aulas esportivas em geral	6	6,89

Fonte: Autor.

Destacaram-se nesta categoria as modalidades de futsal e vôlei, dentro destas perspectivas é importante ressaltarmos que as mesmas devem ser entendidas como possibilidades de transformação pedagógica, que possam ser realizadas intervenções em suas práticas futuras (quadro 9).

Em relação à compreensão da preferência destes esportes em geral foram verificados os reais motivos destas escolhas, conforme apontamos no quadro 10 abaixo.

Quadro 10: Porque os alunos preferem estes esportes?

Porque os alunos preferem estes esportes?	Nº de alunos	%
Esporte favorito	34	39,08
Não citou	14	16,09
Saúde	6	6,89
Melhor destreza	10	11,49
Mais praticam	2	2,29
Divertido	14	16,09
Sair da sala	1	1,14
Amizade	2	2,29
Aprendizado	4	4,59

Fonte: Autor.

Neste sentido, constatamos que as modalidades escolhidas pela maioria dos alunos são aquelas que tem a sua preferência e se encaixam no tópico “esporte favorito”, sendo assim, é possível dizermos que esta preferência pode se dar por meio de algo ou alguém que os influenciam a gostar daquela modalidade.

Dessa forma, a mídia pode ser uma das formas que levam os alunos a gostar do esporte, pelo fato de difundir informações em nível mundial em pouco tempo, e também por expandir a cultura que poderá levar os seus usuários a posições mais críticas e criativas em suas vidas (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Nesta perspectiva, o docente deve trazer aos alunos informações a respeito desta influência midiática nos mais diversos contextos presentes na

cultura corporal. E diante destes ensinamentos deve sempre buscar a reflexão dos alunos sobre o que está sendo ensinado, para que assim possam obter conhecimentos e não apenas as informações divulgadas pela mídia e assim “[...] fazer dos meios de comunicação aliados, aproveitando as informações adquiridas pelos alunos [...]” (FINCK, 2011, p. 100).

Outros alunos (16,09%) citaram que gostam do esporte por se tratar de um conteúdo divertido, dessa forma é possível percebermos que este conteúdo está sendo ensinado de uma forma que os alunos sentem prazer em praticá-lo.

Ao discorrer sobre o ensino do esporte nas aulas de Educação Física, Finck (2011, p. 100) enfatiza que “O esporte, nas aulas de Educação Física, deve ser tematizado de forma ampla e lúdica, sendo contextualizado numa perspectiva crítica e participativa”. Assim sendo, o esporte não perde seu caráter educacional e pode ser ensinado de uma maneira mais prazerosa sem que os alunos tenham restrições para realizar as atividades propostas.

Em outra perspectiva os alunos (11,49 %), enfatizaram que gostam de tal modalidade por possuir uma “melhor destreza” em sua realização. É possível compreender que eles se mantêm interessados naquilo que desempenham melhor, e desta forma podem considerar outros elementos (modalidades) menos importantes, e assim desprezar conteúdos que também tem sua importância e valor. Cabe ao professor utilizar estratégias para desenvolver o gosto pela prática de outras modalidades, por mais que os alunos possuam dificuldades em compreendê-las em seus mais diversos aspectos.

Alguns alunos (6,89%) compreendem o ensino dos esportes como sendo uma ferramenta para o cuidado com a saúde.

Para compreender melhor esta questão, é importante enfatizarmos que para estarmos bem com a saúde, não são apenas os aspectos físicos que devem ser considerados, mas também os sociais, emocionais e psicológicos. Sendo assim, a vivência dos esportes deve envolver todos estes aspectos, no sentido de possibilitar aos alunos desempenhar suas habilidades físicas e cognitivas dando o seu melhor, sem que sejam pressionados para obterem resultados imediatos.

Por meio da vivência das atividades da cultura corporal, o aluno poderá não só ampliar seus conhecimentos, mas também adquirir hábitos saudáveis da prática de atividades físicas e esportivas, conscientizando-se da sua importância para uma melhor qualidade de vida, assim como vivenciar atividades em grupo, desenvolvendo a

criatividade e podendo resolver situações problemas de forma coletiva e prazerosa (FINCK, 2011, p. 70-71).

Ao comentarem sobre uma forma de fazer amizades (2,29%) e obter mais um aprendizado (4,59%), os alunos destacam a importância do esporte como forma socialização e como elemento fundamental no currículo. Sendo assim, “A atividade física e esportiva é [...] um método de socialização e integração, já que a escola é o lugar por excelência da socialização sistemática para muitos jovens, de ambos os sexos” (FINCK, 2011, p. 76).

Nesta perspectiva, o esporte pode ser considerado um elemento agregador, tendo em vista sua importância na aproximação que propicia aos alunos por meio da prática das diversas modalidades, sejam elas individuais e/ou coletivas. Desta forma, cabe ao professor abordar as mais diversas modalidades esportivas, considerando valores como o respeito, a cooperação, a tolerância, entre outros, para que assim os alunos os vivenciem com seus colegas e adversários, e que independentemente das situações que ocorram, os mesmos devem ser preservados.

Sendo assim, as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física escolar (HILDEBRANDT; LANGING, 1986; BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; KUNZ, 1994), podem contribuir muito para que os alunos tenham esta perspectiva. Pois, possibilitam aos alunos pensar de forma diferente em relação ao mais amplo sentido esportivo, e assim protagonizar, compreender, superar e emancipar a maneira de vivenciar e conhecer o esporte.

Outros alunos (16,09%), optaram por não mencionarem nenhuma modalidade esportiva.

Em relação ao ensino da Educação Física, consideramos o entendimento dos alunos sobre como os professores desenvolvem as aulas de Educação Física. Podemos verificar as respostas dos alunos no quadro 11.

Quadro 11: Como são desenvolvidas as aulas de EF?

Como são desenvolvidas as aulas de EF?	Nº de alunos	%
Uma aula exercício e uma aula jogo	13	14,94
Teoria depois prática	16	18,39
Cobrança com os alunos	1	1,14
Exercícios depois jogo	23	26,43
Atividades com explicação	18	20,68
Aulas práticas, trabalhos e provas	6	6,89
Não respondeu	10	11,49

Fonte: Autor.

Frente aos dados do quadro 11, consideramos os exercícios seguidos de jogo (26,43%) e também uma aula exercício e uma aula jogo (14,94%), em que entendemos ser necessário a utilização de procedimentos que preparam os alunos para realizar posteriormente o jogo em si.

Estes exercícios devem ser concentrados em fundamentos que contemplem aspectos para além dos próprios gestos técnicos. Desta forma, os professores, podem abordar as regras, o contexto histórico, aspectos sobre arbitragem e demais aspectos que abrangem o esporte. Em relação ao jogo, a participação de todos deve ser priorizada, para isso é fundamental que o professor utilize estratégias para que todos os alunos possam realizar a atividade de forma prazerosa, ninguém deve ser excluído, pois aprender é um direito de todos.

Além disso, é importante destacarmos que o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, deve ser de forma ampla, contextualizada e educativa.

Os alunos têm nas aulas de Educação Física a oportunidade de praticar o esporte e cabe ao educador oportunizar a todos o seu aprendizado por meio de um conteúdo programático esportivo diversificado, que lhes possibilite um amplo conhecimento desse fenômeno, bem como vivências diferenciadas, para que, como, espectadores, inclusive, possam fazer uma leitura mais apropriada, a fim de melhor usufruírem o esporte que aprenderam no contexto da escola (FINCK, 2011, p. 94).

É importante ressaltarmos que a vivência esportiva que os alunos obtiverem na escola, irão acompanhá-los para o restante de sua vida, por isso é necessário expor que estes ensinamentos não devem ser colocados em prática apenas no ambiente escolar, mas, nas diferentes realidades cotidianas.

Quanto as atividades com explicação (20,68%), referem-se aquelas em que o professor realiza o *feedback* conforme o andamento das mesmas, orientando os alunos em relação ao que eles não estão compreendendo, buscando orientá-los. É importante que o professor tenha esse entendimento, com o objetivo de o aluno assimilar o que está sendo proposto.

Porém, é necessário orientar os alunos sem constrangê-los, para que não percam o interesse pela prática daquela atividade. Quando o aluno consegue superar suas dificuldades, sem que tenha passado por situações constrangedoras, pode compreender aquela situação de forma natural, bem como realizar as demais atividades propostas sem medo de errar novamente.

Esta estratégia é bastante significativa, pois

À medida que essa interação acontece, o aluno estará mais motivado a participar das aulas, realizando atividades físicas e esportivas que o fazem superar seus limites, ampliando cada vez mais suas experiências e seu conhecimento (FINCK, 2011, p. 26-27).

Outro aspecto bastante citado nas respostas dos alunos, em relação ao desenvolvimento das aulas, é a teoria e depois a prática (18,39%). Neste tópico observamos que os professores buscam explicar suas atividades de forma teórica na sala ou na quadra, para que os alunos tenham um conhecimento prévio do que vai ser ensinado na prática. Após as explicações do conteúdo e seus objetivos, os alunos procuram realiza-las conforme as orientações do professor.

Esta estratégia é bastante interessante, pois os alunos tendo conhecimento prévio das atividades que irão realizar, podem elaborar estratégias de maneira individual ou coletiva, com o intuito de buscarem atingir os objetivos propostos para aquele conteúdo.

Aspectos como as aulas práticas, trabalho e provas (6,89%) e as cobranças com os alunos (1,14%), foram citados pelos alunos. Assim, é possível constataremos que os professores além das tarefas fora da sala de aula e teorias sobre os conteúdos, realizam atividades que propiciam que os alunos busquem conhecimentos, por meio de pesquisas, sendo também avaliados por meio de provas.

Tais procedimentos incentivam os alunos a pesquisarem sobre novas formas de movimento e também sobre o que possam observar sobre a Educação Física, constatando que os conhecimentos dessa disciplina vão além do simples saber fazer, e que é fundamental apropriarem-se cada vez mais de seus conhecimentos de forma ampliada.

As maiores dificuldades dos alunos nas aulas de Educação Física, são elencadas nas respostas dos mesmos, conforme os dados que constam no quadro 12.

Quadro 12: Dificuldades dos alunos nas aulas de EF.

Dificuldades dos alunos nas aulas de EF	Nº de alunos	%
Nenhuma	39	44,82%
Preguiça	3	3,44
Questões físicas	14	16,09
Esporte	16	18,39

Aulas teóricas	3	3,44
Não Respondeu	5	5,74
Expressar	2	2,29
Exclusão por parte de colegas	1	1,14
Atenção	1	1,14
Entregar trabalhos	3	3,44

Fonte: Autor.

As respostas dos alunos foram diversas, porém a que apareceu com mais frequência refere-se que eles não possuem nenhuma dificuldade (44,82%) nas aulas de Educação Física. Sendo assim, a maioria dos alunos conseguem realizar as atividades que os professores propõem, o que pode ser considerado pelo fato de os professores desenvolverem as aulas de acordo com as capacidades e interesses dos alunos, desse modo eles compreendem e conseguem realizar o que está sendo proposto.

Por outro lado, alguns alunos responderam que tem dificuldades para realizar alguns esportes (18,39%). Este fato pode ser identificado pelo motivo desses alunos não gostarem de alguma modalidade esportiva, fato este que se não for considerado pelo professor, no sentido de modificar as estratégias de ensino, que possibilitem o gosto dos mesmos pelo aprendizado esportivo, pode acabar sendo um fator negativo para o aprendizado dos alunos.

Acreditamos que, se o professor de Educação Física tiver essa visão limitada, desenvolvendo suas aulas tendo como referência apenas elementos do esporte de rendimento, certamente o acesso dos alunos à vivência corporal dos movimentos esportivos será cerceada, assim como será reduzida a possibilidade de ampliação dos conhecimentos sobre o esporte (FINCK, 2011, p. 108).

Muitas vezes, o ensino do esporte está vinculado aos parâmetros de rendimento, o que é um erro, pois nas aulas de Educação Física os alunos tem que vivenciar o máximo de possibilidades esportivas, além de aprender formas de realizar o esporte como lazer, na perspectiva da saúde, e até do próprio rendimento, se assim desejarem adiante tal objetivo. Desta forma, o ensino das técnicas e táticas do esporte são conhecimentos que podem e devem ser ensinados, porém não deve ser protagonistas frente aos demais tipos de vivências esportivas. Os conhecimentos técnicos e táticos do esporte não devem ser considerados como parâmetros de avaliação, em relação a performance dos mesmos (FINCK, 2011).

Outras respostas, de um número considerável de alunos (16,09%), foram sobre as questões físicas dos alunos para a realização das atividades nas aulas.

Isto dificulta muitas vezes a realização das atividades propostas pelo professor, pois acabam se limitando a prática de algum conteúdo, ou acabam não fazendo as atividades.

Cabe ao professor, analisar a condição de cada aluno para a realização das atividades físicas e esportivas, até mesmo adequando o planejamento para que os alunos que tenham alguma limitação, possam participar das aulas de outras formas.

Outro fator que apareceu nas respostas foi a exclusão por parte de colegas (1,14%), este é um fato muito preocupante no ambiente escolar, pois a escola deve ser um ambiente agregador das diferenças, somos todos diferentes, os diversos contextos e culturas devem ser respeitados.

Sendo assim, cabe ao professor verificar estes fatores e conscientizar os alunos da importância da vida em sociedade, demonstrar que cada um possui algum elemento para contribuir com o outro, priorizando assim o desenvolvimento das aulas nessa perspectiva.

As respostas em relação as aulas teóricas (3,44%) e a entrega de trabalhos (3,44%), indicam que os alunos consideram e compreendem a Educação Física como uma disciplina apenas prática, livre de conteúdos teóricos e que as aulas deverão ser realizadas em ambientes abertos, fora da sala de aula.

Um outro fator que foi apontado nas respostas é a preguiça (3,44%), assim constatamos que alguns alunos não tem vontade para realizar atividades físicas, esportivas, lúdicas, entre outras, assim o professor poderá elaborar outros tipos de atividades para que estes alunos possam participar e aprender sobre o que está sendo ensinado.

Os alunos também responderam sobre as dificuldades para se expressarem (2,29%) e a falta de atenção (1,14%), fatores que devem ser considerados. Em relação a expressividade, os alunos podem estar com dificuldades para realizarem determinadas tarefas, não conseguindo tirar suas dúvidas por timidez, ou por não conseguirem expressarem suas dificuldades. No que diz respeito à atenção, é necessário que sejam elaboradas estratégias, para que o professor obtenha a atenção dos alunos desatentos, de maneira que consiga realizar o que foi proposto na aula.

Não foi possível analisar as respostas de outros alunos (5,74%), pois não responderam esta questão.

As respostas sobre o que os alunos aprendem nas aulas de EF, podem ser verificadas no quadro 13 abaixo:

Quadro 13: O que os alunos aprendem nas aulas de EF?

O que os alunos aprendem nas aulas de EF?	Nº de alunos	%
Disciplina	4	4,59
Esportes	60	68,96
Teoria e prática	1	1,14
Saúde	6	6,89
Não responderam	8	9,19
Esportes com mais conteúdos	7	8,04
Atividade Física	1	1,14

Fonte: Autor.

Em relação as respostas do quadro 13, é possível percebermos a hegemonia em relação aos esportes (68,96%) e dos esportes com os demais conteúdos (8,04%). As demais respostas versam sobre outro conteúdos que seriam a saúde (6,89%), a atividade física (1,14%) e a teoria e prática (1,14%). Alguns alunos (4,59%) responderam que aprendem sobre disciplina, e os demais alunos (9,19%) não responderam esta questão.

Diante da predominância das respostas relacionadas ao esporte, constatamos que este conteúdo é um fenômeno social de grande magnitude mundial, presente em nossa sociedade. O esporte pode estar relacionado com os alunos por meio de diferentes contextos (educacional, rendimento, lazer), sendo que suas manifestações e influências podem ser concretizadas de diferentes formas e por diferentes meios, entre eles a mídia, dessa forma os alunos acabam por querer praticá-lo nas diferentes realidades, nas quais estão inseridos (FINCK, 2011).

[...] a predominância do esporte nas aulas de Educação Física na escola ocorre por meio da notória preferência dos alunos pelos demais conteúdos, especificamente nas modalidades esportivas coletivas. São estas as mais divulgadas pela mídia e que ganham destaque entre os alunos, sendo as preferidas e as mais comentadas (FINCK, 2011, p. 93). (negrito no texto).

Cabe destacarmos que os alunos confirmaram que aprendem outros conteúdos que não somente o esporte, porém, o mais evidenciado por eles foi o esporte, dessa forma tal conteúdo deve ser organizado e desenvolvido de maneira que não perca seu caráter educativo.

Outro fator destacado pelos alunos foi a saúde (6,89%), sendo assim é importante ressaltarmos que o mesmo também está sendo desenvolvido como

elemento articulador, inserido aos conteúdos estruturantes da cultura corporal.

As DCE (PARANÁ, 2008) enfatizam que a cultura corporal deve também estar vinculada com a saúde como um elemento articulador. Dessa forma, devem ser abordados os mais diferentes aspectos que envolvem este elemento, como nutrição, aspectos anatomo-fisiológicos, lesões e primeiros socorros, doping, sexualidade substâncias entorpecentes (PARANÁ, 2008, p. 55-56).

Assim sendo, enquanto elemento articulador, a saúde deve ser trabalhada em consonância com os conteúdos estruturantes para que os alunos tenham consciência do que estão aprendendo e as suas funções na sua vida e na sociedade.

A disciplina também foi citada nas respostas dos alunos (4,49%) neste aspecto, no que refere-se ao que eles aprendem sobre os conteúdos, para além dos gestos corporais e são ensinadas competências que vão ser levadas ao longo de suas vidas como o respeito, autonomia, entre outros.

Este aspecto encontra-se no Capítulo II, em seu Artigo 22, da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) que diz: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

É possível destacarmos que a disciplina está sendo ensinada de forma mais abrangente e cumprindo seu papel formativo na vida dos alunos, possibilitando a eles a formação integral diante dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Outros aspectos citados nas respostas dos alunos, como teoria e prática (1,14%) e atividades físicas (1,14%), tratam de elementos fundamentais do ensino; o primeiro trata do modelo como são desenvolvidas as aulas e o segundo são as atividades físicas, que devido à grande gama que são ofertadas, não é possível identificá-las de uma forma mais detalhada.

As mudanças sugeridas pelos alunos para as aulas de Educação Física, refere-se aquilo que os mesmos gostariam que fosse modificado nas aulas. Podemos verificar as respostas no quadro 14 abaixo:

Quadro 14: Mudanças sugeridas pelos alunos para as aulas de EF

Mudanças sugeridas pelos alunos para as aulas de EF	Nº de alunos	%
Nenhuma	37	42,52
Materiais/Estrutura	10	11,49

Esportes e atividades diferentes	13	14,49
Mais aulas	15	17,24
Somente 1 conteúdo	6	6,89
Não Respondeu	1	1,14
Melhor explicação dos conteúdos	2	2,29
Aulas livres	1	1,14
Mais jogo	2	2,29

Fonte: Autor.

Em sua maioria os alunos (42,52%) afirmam que não querem mudanças nas aulas de Educação Física, pois estão satisfeitos com a forma com os conteúdos são desenvolvidos pelo professor.

Uma parte dos alunos (17,24%) sugeriram um número maior de aulas Educação Física. Em 2012, no Estado do Paraná, as aulas na disciplina de Educação Física foram diminuídas de três (3) para duas (2) aulas semanais nos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, ressaltamos que os alunos gostam das atividades que são propostas pelos professores a ponto de querer um número maior de aulas de Educação Física.

Outro fator citado, os esportes e atividades diferentes (14,49%), indica que existe a repetição de conteúdos nas aulas de Educação Física. Nesse sentido Finck aponta que (2011, p. 102):

Algumas modalidades coletivas são priorizadas (basquetebol, voleibol, futebol e handebol) em detrimento de outras, sendo que a menor ênfase é dada nas modalidades esportivas individuais (atletismo, ginástica), as quais compõem o cenário da Educação Física escolar (negrito no texto).

Desta forma, é necessário que o professor reflita sobre os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e considere o que os alunos apontam. Assim, é importante que na elaboração do planejamento, os alunos sejam ouvidos para que possam indicar novos elementos que contribuam para a disciplina.

Outro fator citado pelos alunos (11,49%), são os materiais e estrutura que são fundamentais para um ensino adequado da Educação Física. Sendo assim, os alunos percebem que as escolas são carentes de condições adequadas para o ensino da Educação Física, motivo pelo qual as autoridades competentes deveriam investir mais na qualidade do ensino.

Sabemos que as escolas também possuem autonomia para realizar eventos para que sejam arrecadados fundos para suprir determinadas necessidades, porém muitas vezes estes recursos precisam ser investidos em

demais estruturas e materiais de apoio para a escola, o que impede muitas vezes de se investir em materiais didáticos para a Educação Física.

Alguns alunos (6,89%) responderam que gostariam de ter somente um conteúdo nas aulas de Educação Física, outros alunos (2,29) queriam ter mais jogos, e outros aulas livres (1,14) para que pudessem realizar somente atividades de suas preferências.

Também foi apontado pelos alunos (2,29%), a necessidade de uma melhor explicação por parte dos professores, para que assim consigam compreender melhor o que está sendo ensinado.

Em relação a forma como os alunos avaliam o professor de Educação Física, a maioria dos alunos (97,70%) valoriza os seus professores positivamente. O restante dos alunos (2,29%) não respondeu.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da 'situação didática', tendo em vista alcançar os objetivos dos processos de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual, ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma da aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora de classe [...]) (LIBÂNEO, 1994, p. 254).

A relação entre professor e aluno pode ser definida por dois aspectos: o aspecto cognoscitivo que trata dos diversos conteúdos e formas de ensino; e o aspecto sócio emocional que diz respeito “às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente” (LIBÂNEO, 1994, p. 254).

Dessa forma, é possível percebermos que a maneira como os professores desenvolvem as atividades nas aulas, tratam os alunos, expõe os conteúdos, são aspectos atendidos de forma satisfatória. Sendo esta uma avaliação de grande relevância, pois constatamos que mesmo com as dificuldades apresentadas, os professores conseguem fazer com que os alunos aprendam de forma prazerosa o que foi ensinado, e gostem muito das aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física é uma disciplina bastante desafiadora no âmbito escolar, assim por meio de reflexões e da procura por elementos sobre tal contexto, bem como a análise de estudos, possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, este estudo tem por objetivo geral desvelar os pressupostos teóricos metodológicos da Educação Física, nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR.

A partir deste processo metodológico, que favoreceu a ampliação intelectual de diferentes conhecimentos sobre a Educação Física escolar, nos deparamos com a complexidade desse contexto, ficando evidente que são muitas as questões que permeiam o âmbito dessa disciplina.

Desse modo, a partir dos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, destacamos que a Educação Física escolar possibilita o desenvolvimento de uma gama de conteúdos, a fim de que os alunos vivenciem e aprendam não apenas sobre seus movimentos, mas também tenham acesso a todo o conhecimento no âmbito da cultura corporal.

Neste sentido, além de encontrarmos pontos em comum, no que diz respeito ao ensino da Educação Física, fez-se necessário analisar, refletir e discutir acerca das influências e dos aspectos que são diferentes em cada realidade escolar. Assim, considerando as especificidades de cada instituição de ensino, o planejamento, as respostas dos professores, e a fala dos alunos, foi possível desvelar o contexto da Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na rede pública estadual de Irati-PR.

Com o intuito de compreendermos o amparo legal da disciplina de Educação Física, consideramos os pressupostos dos documentos oficiais, e a partir destes verificamos que os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, devem contemplar as diferentes formas de movimento, explorando as manifestações culturais presentes nos variados contextos, no sentido de superar a visão mecanicista pela qual a Educação Física foi e ainda é considerada.

Assim, faz-se necessário a utilização de estratégias metodológicas que ultrapassem esta visão, norteando as aulas de Educação Física numa perspectiva mais ampla e crítica, que contemple o ensino em todas as

dimensões dos conhecimentos da cultura corporal, contribuindo assim efetivamente para a formação dos alunos.

Na análise dos planejamentos, constam vários conteúdos, entretanto, nas respostas dos professores predominam as referências sobre o esporte. Nas respostas dos alunos ficou evidente a preferência dos mesmos em relação à algumas modalidades esportivas coletivas, sendo estas as mais divulgadas pela mídia.

A evidência do esporte nas aulas de Educação Física, retrata sua abrangência enquanto fenômeno social de repercussão mundial, que ao mesmo tempo que é o conteúdo predominante nas aulas, por outro lado é desenvolvido de forma limitada, sendo seu ensino direcionado a técnica, tática, regras e jogo (FINCK, 2011).

A escola é um espaço formal de educação, local de aprender sobre os saberes historicamente produzidos, sendo um espaço democrático, todos devem ter a oportunidade de adquirir conhecimentos científicos, desenvolver a capacidade de reflexão e crítica, para que assim possam intervir na realidade em que estão inseridos, modificando-a em benefício da coletividade (FINCK, 2011).

Quanto à sala de aula, é neste espaço que professor e alunos compartilham conhecimentos, refletem, dialogam, aprendem, assim é nesse espaço social, que diversos conceitos se mesclam, influenciando nas ações dos seus atores, sendo definido direitos e deveres, e também perspectivas sobre as suas determinadas funções.

No que tange a influência da mídia no contexto educacional, é importante considerá-la como um elemento de expansão cultural, que poderá influenciar na criticidade e criatividade do indivíduo, exerce portanto um papel importante na sociedade em vários âmbitos, dessa forma não pode ser ignorada no espaço escolar, mas sim deve ser utilizada de forma adequada, como uma ferramenta importante para contribuir na formação dos alunos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para subsidiar as reflexões e discussões sobre o contexto da Educação Física escolar, de modo que seja desenvolvida de forma plural, considerando o acervo da cultura corporal, e que o professor, investigador constante, procure formas possíveis de trabalho, indo contra à massificação de práticas tradicionais, oportunizando novas vivências a fim de superar a visão mecanicista em que a Educação Física foi considerada por muito tempo.

Para tanto, é necessário que diversas possibilidades metodológicas, numa perspectiva crítica, sejam consideradas para o desenvolvimento da Educação Física escolar, pois os conhecimentos devem ter significado para os alunos. Assim, o professor na busca de reflexões e subsídios teóricos científicos, que contemplem o ensino da Educação Física nessa perspectiva, poderá por meio dos conhecimentos da cultura corporal contribuir para o desenvolvimento e a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 2, p. 205-221, abr./jun. 2010.

BALLA, C. B.; ANJOS, P. C. S. dos; TONATTO, R. C.; CABANHA, S.; MORAES, D. R. S. As mídias e a educação – possibilidades de relações. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (enero-marzo 2016). Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/01/midias.html>. Acesso em: 16/11/2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S.; Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.**, v. 15, n. 45, Rio de Janeiro. 2010.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. (Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira) São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **La distinción**. Paris: Minuit, 1979.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

_____. **Os usos sociais da ciências: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denise Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa, Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983, p. 136-153.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001. 96 p.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996a.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Dispensa das aulas de Educação Física. Diário Oficial, Brasília, 02 dez. 2003.

BUCKINGHAM, D. Handbook for teachers. In: FRAU-MEIGS, D. (Ed.). **Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals**. Paris: UNESCO, 2006 p. 19-44.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

COLEMAN, J. S. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education, U.S., 1966.

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

_____. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, A. Q. C. **Concepções de professores da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino**: fatores determinantes. Amine Quintas Corrêa, 2018, 135 f.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p.181-203, out./dez., 2014.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>

FERNANDES, S. R. B. dos S. **Educação Física, "Base do Movimento"**: uma discussão sobre a importância de sua presença na escola. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, L. S. **A construção do Projeto Político Pedagógico**. Material didático. Santa Maria, 2009. Universidade Federal de Santa Maria.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpx, 2011.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (diálogos)**. 3. ed. Volume 2. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 3, p. 20-29.

GUIMARÃES, M. P. **A importância da Educação Física no desenvolvimento motor no Ensino Fundamental das Escolas Municipais do Pov. de Umbuzeiro**. PIRITIBA – BA, 2013. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6883/1/2013_MarcosPereiraGuimaraes.pdf. Acesso em: 16/11/2018.

HILDEBRANDT, R. L.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Trad. Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

IMPOLCETTO, F. M., DARIDO S. C. Organização curricular na Educação Física escolar: uma proposta de construção coletiva para o conteúdo voleibol. **Rev Bras Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 3, jul./set., p. 601-617, 2017.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem fenomenológica. **Movimento**, ano vi, n. 12, 2000/1.

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

LEIFELD, F. **O esporte na escola: os saberes e conhecimentos docentes nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINELI, T. A. P.; MAGALHÃES, C. H.; MILESKI, K. G.; ALMEIDA, E. M. de. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos pedagógicos. In: **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, set., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2016v28n48p76/32564> Acesso: 06/07/2018.

MELO, L. G. **Formação docente e prática pedagógica de professores: uma análise das relações no contexto escolar**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

MENDES, J. M.; SEIXAS, A. M. Escola, desigualdade e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Rev. Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OROZCO-GOMES, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Departamento de Educação Básica. Curitiba: SEED/PR, 2012a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PIRILLO, N. R. **Cultura digital e educação para mídia**: análise do programa mídias na educação. Universidade Estadual Paulista, Bauru - 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/124028>, Acesso em: 15/11/2018.

PREYER, T. C. **Educação Física Escolar**: a importância da diversificação no ensino de seus conteúdos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Revista Perspectiva**, UFSC. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, 2009.

RODRIGUES, J. R. T. **A sala de aula e o processo de construção do conhecimento**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsite/iles/ppged/arquivos/fles/eventos/evento2002/G.2/G2_14_2002.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

ROTHBERG, D.; SIQUEIRA, A. B. Políticas públicas, cultura digital e inclusão cognitiva: referências internacionais e o caso brasileiro. In: LIMA, M. C.; ANDRADE, T. H. N. (Orgs.). **Desafios da inclusão digital**: teoria, educação e políticas públicas. São Paulo: Hucitec; Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, v. 1, p. 77-105, 2012.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018

SEDORKO, C. M. **O esporte no contexto escolar**: sentidos e significados nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental. 2013. 226f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

SILVA, E. M.; FRAGA, A. B. A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre CDD. 20. ed. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, abr./jun., 2014.

SILVEIRA, S. A. Cibercultura, commons e feudalismo informacional. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, p. 85-90, dez. 2008.

SIQUEIRA, A. B de; Educação para a mídia: da inoculação à preparação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TAQUES, M. J. **A (des) caracterização do esporte na escola**: análise no contexto pedagógico e possibilidades de intervenção. 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

_____. **O fenômeno esporte na formação profissional no Curso de Licenciatura em Educação Física**: saberes e dilemas para a prática pedagógica. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: processo de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 22. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr., 2002.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O professor **Marco Antonio dos Santos Pepe**, encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática **“Educação Física escolar: análise do esporte nas aulas dos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual do município de Irati/PR”**.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Prof^a. Dr^a. **Silvia Christina de Oliveira Madrid** Prof^o. Esp. **Marco Antonio dos Santos Pepe**
Orientadora

Mestrando
RA 3100116010001

Ilmo(a) Sr (a). Diretor (a)
Instituição de Ensino:

Núcleo Regional de Educação de Irati/PR

APÊNDICE II**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- 1) Você gosta das aulas de Educação Física? Por que?
- 2) Em relação ao conteúdo esporte, o que mais você gosta nas aulas de Educação Física? Por que?
- 3) Explique como o seu professor de Educação Física propõe e desenvolve as atividades nas aulas de Educação Física?
- 4) Descreva quais são suas maiores dificuldades nas aulas de Educação Física?
- 5) Em relação aos conteúdos propostos pelo professor nas aulas de Educação Física, o que você aprendeu e aprende?
- 6) Você gostaria de sugerir mudanças nas aulas de Educação Física? Quais?
- 7) Como você avalia seu professor de Educação Física? Por que?

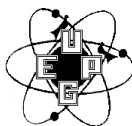
APÊNDICE III

QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1) Como você organiza o planejamento do ano letivo para os 8º e 9º anos do ensino fundamental?
- 2) Quais objetivos você busca atingir nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental?
- 3) Como você organiza nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental para alcançar tais objetivos?
- 4) Quais são os pressupostos teóricos metodológicos que você utiliza para desenvolver as aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental?
- 5) Como é a participação dos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física?
- 6) O que os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental mais gostam nas aulas de Educação Física?
- 7) O que os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental menos gostam nas aulas de Educação Física?
- 8) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental?
- 9) Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental?

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
“STRICTU SENSU”

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA³

Prezado (a) Professor (a)

Temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO ESPORTE NAS AULAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IRATI/PR”, a ser realizada como dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

O presente estudo é de responsabilidade do mestrando Marco Antonio dos Santos Pepe portador do RG 9.426.558-4, RA 3100116010001, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid.

A pesquisa tem os seguintes objetivos: Analisar os pressupostos teóricos metodológicos utilizados pelos professores para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, nas escolas públicas estaduais do município de Irati/PR; Identificar nas aulas de Educação Física, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, os procedimentos teóricos metodológicos utilizados pelos professores para o desenvolvimento do esporte; Verificar junto aos alunos, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, como são as aulas de Educação Física.

Será garantido o sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato dos participantes do estudo. Além disso, as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Enquanto participante da pesquisa você terá a opção de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização. Não haverá ao participante qualquer custo financeiro.

A sua colaboração torna-se imprescindível para o alcance dos objetivos propostos na referida pesquisa.

O mestrando do PPGE/UEPG, Marco Antonio dos Santos Pepe, se coloca à disposição para prestar qualquer esclarecimento pessoalmente, por telefone (42) 999038062 ou e-mail: msantos.pepe@gmail.com. A professora orientadora também se coloca à disposição para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários, pessoalmente, via telefone (42) 999737619 ou e-mail silviamadri@uol.com.br

³ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a **Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço:** Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900. Fone: (42) 3220-3000/ 3220-3108 - Ponta Grossa – Paraná.

De acordo com o esclarecido, eu

aceito participar da pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO ESPORTE NAS AULAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IRATI/PR”, estando devidamente informado (a) sobre a natureza da pesquisa, os objetivos propostos e metodologia empregada.

Irati, ____ de ____ de 2017.

Pesquisador

Professor Orientador

Professor de Educação Física participante

APÊNDICE V

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DOS 8º E 9º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
“STRICTU SENSU”**



TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA⁴

Senhores Pais/Responsáveis,

Seu filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo, o qual se refere a Dissertação de Mestrado – em andamento - do mestrando Marco Antonio dos Santos Pepe, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid, a qual tem como título provisório “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO ESPORTE NAS AULAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE IRATI/PR”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise das aulas de Educação Física, e utilizará como instrumento para a coleta de dados o questionário para os alunos (as) dos 8º e 9º anos de quatro (4) escolas públicas municipais da cidade de Irati/PR. A coleta dos dados será realizada pelo professor participante da pesquisa: Marco Antonio dos Santos Pepe, sob orientação e supervisão da Prof^a. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid (pesquisadora responsável), do Departamento de Educação Física da UEPG.

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. Ao término da pesquisa, a escola do (da) seu filho (a) será convidada a conhecer os resultados deste trabalho científico que estará sendo realizado.

A participação do (a) seu filho (a) na pesquisa é voluntária e você é livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. A participação do (da) seu filho (a) é voluntária, portanto não haverá nenhum tipo de remuneração pela sua participação neste estudo.

Diante da relevância da pesquisa, solicitamos a colaboração dos senhores Pais/Responsáveis, no sentido de autorizar seu filho (a) na participação como sujeito desse estudo, com vistas ao incremento desta pesquisa.

Neste sentido, convidamos vocês Pais ou responsáveis, a autorizar a participação de seu filho (a), na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – do professor Marco Antonio dos Santos Pepe. Esclarecemos que caso não aceite participar como sujeito do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

⁴ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a **Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço:** Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900. Fone: (42) 3220-3000/ 3220-3108 - Ponta Grossa – Paraná.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisadora responsável pelo estudo e a professora participante irão coletar informações sobre a participação do seu (ua) filho (a) nas aulas de Educação Física. Todos os dados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para avaliação do estudo ou do Comitê de Ética, podendo estes revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Você tem direito de acesso aos seus dados.

Mais informações poderão ser obtidas com o Comitê de Ética, Av. Carlos Cavalcante, 4748 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa Paraná. Bloco M – sala 12, Campus Universitário - Uvaranas. Fone (42) 3220-3108. Home page: www.uepg.br/coep e-mails: coep@uepg.br (Coordenação) seccoep@uepg.br (Secretaria) Fone: (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102 Horário: Segunda a Sexta - 13h30min às 17h30min.

Atenciosamente

Prof^a Esp. Marco Antonio dos Santos Pepe Madrid⁵

Prof^a. Dr^a. Silvia C. de Oliveira

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, _____, firmo meu interesse em autorizar meu filho (a) a participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO ESPORTE NAS AULAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IRATI/PR” do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Pai ou Responsável: _____ RG: _____

Irati, _____ de _____ de 2017.

⁵ Endereço da professora: Rua Dr. Antônio Schwansee, 396. Bairro: Vila Estrela. Ponta Grossa/PR.CEP: 84050070. Telefone Comercial: (42) 32203141; Telefone celular: (42) 99737619; e-mail: silviamadri@uol.com.br

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DOS CAMPOS
GERAIS - CESCAGE/PR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DO ESPORTE NAS AULAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE IRATI/PR

Pesquisador: Sílvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69684817.5.0000.5215

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.281.965

Apresentação do Projeto:

A Educação Física tem um vasto conhecimento a ser desenvolvido no contexto escolar, também denominados de conteúdos estruturantes, sendo: os jogos e brincadeiras, dança, ginástica, lutas e esportes (PARANÁ, 2008). Nas aulas de Educação Física o esporte é o conteúdo predominante, os aspectos relacionados a formação de professores, a ampla divulgação da mídia e a preferência dos alunos, entre outros, são fatores que influenciam essa predominância. Todavia, não apenas o esporte, mas os demais conteúdos devem ser desenvolvidos com o viés educacional, visando à formação integral dos alunos. Este estudo tem como objeto de pesquisa o esporte nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. A questão problemática a ser investigada é: Como o esporte é desenvolvido nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, nas escolas públicas estaduais do município de Irati/PR? Os objetivos da pesquisa

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

CEP: 84.025-510

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DOS CAMPOS
GERAIS - CESCAGE/PR**



Continuação do Parecer: 2.281.965

são:

analisar os pressupostos teóricos metodológicos utilizados pelos professores para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, nas escolas públicas estaduais do município de Irati/PR; analisar os pressupostos teóricos metodológicos apontados nas DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física; identificar a concepção dos professores da rede pública estadual de ensino sobre o esporte; verificar junto aos alunos, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, como o esporte é desenvolvido nas aulas de Educação Física. Espera-se com os resultados desta pesquisa contribuir para ampliar as reflexões e discussões sobre o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, bem como, apontar possibilidades metodológicas para seu desenvolvimento numa perspectiva educacional e crítica, que tenha significado para os alunos a fim de contribuir para a formação dos mesmos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os pressupostos teóricos metodológicos utilizados pelos professores para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, nas escolas públicas estaduais do município de Irati/PR.

Objetivo Secundário:

- Analisar os pressupostos teóricos metodológicos apontados nas DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física.
- Identificar a concepção dos professores de Educação Física da rede pública estadual, do município de Irati/PR, sobre o esporte.
- Verificar junto aos alunos, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública estadual, do município

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

CEP: 84.025-510

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DOS CAMPOS
GERAIS - CESCAGE/PR**



Continuação do Parecer: 2.281.965

Recomendações:

Projeto está bem detalhado, faltando apenas acrescentar a autorização do local ou locais da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

adequar o projeto com as devidas autorizações.

Considerações Finais a critério do CEP:

o colegiado mantém a aprovação

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_932783.pdf	10/07/2017 11:19:52		Aceito
Cronograma	CronogramaPesquisa.docx	31/05/2017 20:38:26	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	EntrevistaProfessores.docx	31/05/2017 20:37:49	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	QUESTIONARIOfinalALUNOS.docx	31/05/2017 20:36:24	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	CartaPesquisa.doc	31/05/2017 20:35:47	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinalPAIS.docx	31/05/2017 20:34:36	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinalPROFESSORES.docx	31/05/2017 20:30:13	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRevisadoMestradoFinal.docx	31/05/2017 20:29:54	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoFinal.pdf	31/05/2017 20:29:31	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

CEP: 84.025-510

UF: PR

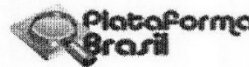
Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DOS CAMPOS
GERAIS - CESCAGE/PR**



Continuação do Parecer: 2.281.965

de Irati/PR, como o esporte é desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A não aceitação dos professores de Educação Física, e dos pais ou responsáveis pelos alunos, em participarem da pesquisa.

A pesquisa em si não possui riscos em relação aos sujeitos envolvidos. Os procedimentos éticos da pesquisa que envolve seres humanos serão contemplados.

Benefícios:

Espera-se com os resultados desta pesquisa contribuir para ampliar as reflexões e discussões sobre o desenvolvimento do esporte nas aulas de

Educação Física, bem como, apontar possibilidades metodológicas para seu desenvolvimento numa perspectiva educacional e crítica, que tenha

significado para os alunos a fim de contribuir para a formação dos mesmos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa consiste em estudar e descrever as características,

as propriedades ou as relações ocorridas em uma comunidade, grupo ou realidade da pesquisa, para conseguir elementos acerca do ensino do esporte escolar e também dos documentos oficiais referentes à Educação Física escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentação obrigatória estão devidamente preenchidos, porém falta anexar o termo de autorização do local da pesquisa. Quais escolas serão alvo da pesquisa bem como autorização da diretoria das mesmas autorização estadual.

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

UF: PR

Telefone: (42)3219-8000

Município: PONTA GROSSA

CEP: 84.025-510

E-mail: cep@cescage.edu.br



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DOS CAMPOS
GERAIS - CESCAGE/PR



Continuação do Parecer: 2.281.965

PONTA GROSSA, 18 de Setembro de 2017

Assinado por:
Sylvio Reynaldo Schleder
(Coordenador)

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

CEP: 84.025-510

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br