

**UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**O ESPORTE E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
REFLEXÃO NECESSÁRIA**

WILIANS DOUGLAS BARBOSA DA SILVA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O ESPORTE E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
REFLEXÃO NECESSÁRIA**

WILIANS DOUGLAS BARBOSA DA SILVA

Sob a Orientação da Professora
Dr^a Amparo Villa Cupolillo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva, Wilians Douglas Barbosa da, 1990-
O ESPORTE E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA / Wilians Douglas Barbosa da
Silva. - Seropédica, 2019.
78 f.

Orientadora: Amparo Villa Cupolillo.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. Esportes. 2. Educação Física Escolar. 3.
Seropédica. I. Cupolillo, Amparo Villa, 1963-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

WILIANS DOUGLAS BARBOSA DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/03/2019.

Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ
(Orientadora)

José Henrique dos Santos, Dr. UFRRJ

Elizandra Garcia da Silva, Dra. UFF

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a todo amor e companheirismo dos meus pais, Adson Barbosa e Vera Lucia da Silva Barbosa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é falar de amor. Hoje em uma fé mais madura continuo agradecendo a Deus por todos os momentos em que certamente me sustentou, amou e ensinou.

É bom sonhar e conquistar, chegar nesse momento de agradecimento dentro da dualidade dos nossos dias, doar e receber, ter atenção com o outro, transcender a superficialidade desses tempos; encerrar um ciclo e começar outro completamente novo, entendendo mais que antes que a capacidade da oratória é importante, mas que pra amar de verdade é preciso desenvolver melhor e melhor a capacidade da “escutatória”.

Nessa construção sociocultural histórica, nesses tempos de dissertação, um dos maiores desafios foi recomeçar e recomeças diante as adversidades que rondaram meu ser, mas que por outro lado, me tornaram mais forte e ampliaram minha capacidade de ser grato.

No que diz respeito às amizades, sou feliz em poder contar com esse mar de gente boa, sócios da alegria que gosto de compartilhar. Tenho muitas pessoas em minha memória para externar aqui, mas não quero correr o risco de ser injusto ao esquecer alguém, seguindo assim, quero lembrar que o amor está nos pequenos gestos da vida e que nunca vou me esquecer de todos que estiveram comigo nessa história e principalmente os que foram minha voz onde eu não pude estar.

A todos os companheiros que pisaram nesse chão antes de mim e abriram as portas para todos nós.

Em especial agradeço meus pais, Adson e Vera, que apesar de não terem tido a oportunidade de vivenciar a formação em nível universitário, foram os principais motivadores para que eu chegar até aqui. Obrigado por acreditarem e lutarem essa batalha comigo, amo vocês!

Não há derrota definitiva e nem triunfo definitivo

(Pepe Mujica)

RESUMO

SILVA, Wilians Douglas Barbosa. **O Esporte e as aulas de Educação Física Escolar: uma reflexão necessária.** 2019. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

O presente estudo trata da investigação do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar referente ao segundo seguimento do ensino fundamental de 6º ano ao 9º ano da rede pública de ensino do município de Seropédica, através das manifestações de seus sentidos e significados. O estudo teve como objetivo identificar a abordagem pedagógica do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física do município, bem como, o conceito do esporte desenvolvido pelos docentes e a influência da proposta curricular nessas concepções. A amostra foi constituída de cinco professores, das cinco maiores escolas em número de alunos do município. Foram utilizadas observações não participantes, entrevistas semiestruturadas e análise documental como instrumentos de coleta de dados. Os dados obtidos foram categorizados e analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados do estudo indicam que o esporte ainda é conteúdo absoluto ou prioritário nas aulas de Educação Física, e que a proposta curricular para a Educação Física do município é um dos fatores que contribuem para o cenário de priorização do conteúdo esportes nas aulas. Mesmo com a manifestação de algumas características conservadoras que indicam a presença de elementos hegemônicos que privilegiam as classes dominantes através da lógica do esporte espetáculo, não foi possível afirmar que a prática pedagógica, assim como, as metodologias empregadas pelos professores caracterizam o ensino privativo do esporte de rendimento.

Palavras-chave: Esportes; Educação Física Escolar; Seropédica.

ABSTRACT

SILVA, Wilians Douglas Barbosa. **The sport and the classes of Physical Education: a necessary reflection.** 2019. 78p. Dissertation (Master degree in Agricultural Education) Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

The present study deals with the investigation of the content of sport in classes of infantile education throughout the cycle of elementary education from the 6th grade of public school to the 9th one from the city of Seropédica, through the manifestations of its meanings. The aim of this study was to identify the pedagogical approach of sports teaching in the classes of Physical Education of the city, as well as the concept of the sport developed by the teachers and the influence of the curricular proposal in these conceptions. The sample consisted of five teachers from the five largest schools in number of students in the city. Non-participant observations, semi-structured interviews and documentary analysis were used as instruments for data collection. The obtained data were categorized and analyzed through content analysis. The results of the study indicate that sport is still an absolute or priority content in Physical Education classes and that the curricular proposal for the Physical Education in the city is one of the factors that contribute to the scenario of prioritization of sports content in classes. Even with the manifestation of some conservative characteristics that indicate the presence of hegemonic elements that privilege the dominant classes through the logic of the spectacle sport, it was not possible to affirm that the pedagogical practice as well as the methodologies used by the teachers, characterize the exclusive teaching of the sport of performance.

Keywords: Sports; Physical Education School; Seropédica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da formação docente.....	47
Quadro 2 - Orientação programática, 9º Ano do Ens. Fundamental 1º bimestre.....	65
Quadro 3 - Orientação programática, 6º Ano do Ens. Fundamental 1º bimestre.....	67

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SMECE	Secretaria de Educação, Cultura e Esporte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	15
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.2 Objetivo Geral	6
1.2.2 Objetivos Específicos	6
CAPÍTULO II	7
2 REVISÃO DE LITERATURA	7
2.1 – As relações do Esporte, Mídia, Educação Física e Sociedade.....	7
2.2 – Elos históricos e paradigmas atuais da Educação Física e suas relações com a escola...	11
2.3 – O Esporte e sua relação Socioescolar	13
2.4 A escola e suas constantes e complexas contradições	14
2.5 – Manifestação do Esporte não escolarizado no íntimo da Escola.....	19
2.6 – O Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar.....	21
2.7 - Técnicas esportivas como um bem sociocultural da humanidade.....	25
2.8 – O Professor no cerne do desenvolvimento	25
CAPÍTULO III	27
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 Método do estudo	27
3.1.1 Método de abordagem	27
3.2 - Amostra	28
3.3 Instrumento.....	29
3.4 - Procedimentos	29
3.5 Análises dos dados	30
CAPÍTULO IV	31
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
4 .1 Professor A	31
4.1.2 Professor B	31
4.1.3 Professor C	32
4.1.4 Professor D	32
4.1.5 Professor E.....	33
4.2 – A prática pedagógica	34
4.2.1 - Projeções do esporte enquanto conteúdo das aulas	34
4.3 Debatendo as concepções que atravessam o currículo	48

4.4 – Reflexões sobre os conteúdos das aulas de Educação Física	55
4.5 – Um diálogo com a formação docente	60
4.6 Desafios do cotidiano profissional dos docentes	64
CAPÍTULO V	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	73
Anexo 1 - Orientação programática do Currículo	73

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

O estudo da EF e esporte no âmbito educacional realizado nessa dissertação compreende a inserção desse objeto nos contextos que envolvem atividades em caráter econômico, social, cultural e político, buscando abranger tais conexões através de uma reflexão crítica.

Ao tomarmos como ponto de partida o contexto em que nosso temário se encontra inserido, dialogamos com uma leitura pós-moderna, que dentre muitas reflexões relevantes, apresenta também suas limitações e por isso não é garantia de reflexão questionadora em uma perspectiva emancipatória da realidade dos acontecimentos que compõem a história, visto a conjuntura política e educacional na qual caminha o Brasil e alguns países do mundo, onde práticas como o fascismo e retrocessos educacionais como escola sem partido, apresentam-se como alternativas vanguardistas ao ponto de serem celebradas como tal por parcela expressiva da sociedade que não reúne elementos considerados fundamentais para interpretar os sentidos, significados e relações mais profundas que edificam ideias e conceitos característicos da ideologia dominante.

Uma reflexão questionadora que leve à compreensão do modelo de sociedade sobre o qual estamos sendo produzidos, produzindo e reproduzindo, habitualmente não ocorre, pois seus subsídios permanecem negados a grande maioria da população que é constituída pela classe trabalhadora e segundo Souza (1987) permanece sufocada por suas necessidades imediatas de sobrevivência, através da luta diária por emprego, alimentação e direitos. Dessa forma, restringem-se os caminhos de organização social coletiva que permita contrapor contradições que consintam a transformação social.

Daí a necessidade de contextualizar as falas e ações na busca de legitimação do método de edificação histórico-cultural da sociedade, para que não ocorra uma naturalização dos processos de construções sociais. Sendo assim, os levantamentos e estudos no âmbito da Educação Física e do Esporte não podem fugir a esse compromisso.

Ao longo das concepções desenvolvidas no debate textual, veremos que a Educação Física passou e continua passando por constantes mudanças no decorrer de seu processo de construção histórico, construindo e reconstruindo conceitos que balizam seu desenvolvimento.

A base textual está sobre a prática esportiva dentro da Educação Física escolar debruçada na busca de compreensão da apresentação do desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física e quais seus significados dentro desse ambiente. Para isso, partimos principalmente do movimento ocorrido na Educação Física a partir da década de 80, responsável por questionamentos latentes até os dias atuais.

A década de 1980 foi pertinente para a Educação Física, pois é nesse período que pontuações conceituais abissais são desenvolvidas e começam a ser aprofundadas, marcando um novo momento responsável por colocar em xeque os pressupostos estruturais hegemônicos da área.

A partir desse momento há uma expansão do movimento crítico com relação às aulas de Educação Física escolar e o ensino do esporte, estabelecendo que Educação Física e esportes são instituições distintas, buscando assim, discutir quais os mandatos dessas instituições, surgindo, portanto, movimentos motivadores da construção das abordagens que contribuíram para o distanciamento das perspectivas que embasavam a Educação Física escolar anteriormente.

Dessa forma, a construção sociocultural do entendimento da Educação Física ao longo da história, contribuiu para chegarmos na atualidade à diversidade de conteúdos e pluralidade

das práticas corporais, aproximando as novas práticas de Educação Física escolar ao comprometimento com o desenvolver da autonomia, reflexão crítica e atuação integral no desenvolvimento do aluno, contrapondo-se a mecanização de movimentos e a hipercompetitividade.

Nessa concepção, o movimento questionador do modelo de EF biologicista e hegemônico que até a década de 1980 interferiu inclusive nas formulações do sistema nacional de educação, como registrado nos PCN (BRASIL, 1998) e que norteia na atualidade o desenvolvimento da EF balizada nas concepções da cultura corporal de movimento, conferindo relevo à pluralidade das práticas corporais consideradas fundamentais para o gozo da plena cidadania. Uma concepção de Educação Física ligada a características humanistas que contribuiu para a desvinculação do esporte como pilar da sua existência na escola, reforçou a evidência de que o esporte é um dos conteúdos da área, porém a Educação Física não se restringe a ele, conceito esmiuçado através também da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018).

A apresentação do esporte como um dos diversos conteúdos da Educação Física e não o único foi fundamental para entender esse fenômeno, pois o Esporte está para além da Educação Física, estando presente através das suas mais variadas manifestações no centro da sociedade moderna e nas mais variadas classes sociais, grupos, etnias e conseqüentemente na escola.

Nesse sentido, iremos abordar durante nosso percurso, o Esporte como um fenômeno social dentro das manifestações culturais da humanidade, presente historicamente na mesma. Para tal debate, buscamos entender o fenômeno esportivo como um elemento multidisciplinar que não deve ser reduzido a uma única ciência.

Partindo do esporte como elemento cultural da humanidade e entendendo todo fato social como histórico e vice-versa, abordaremos os aspectos do esporte moderno submergido na cultura de consumo e sua relação com o processo de globalização que interfere na afinidade cultural das práticas esportivas, passando pelo entendimento que a cultura de consumo tem por meio do processo de globalização se apropriado do esporte através da indústria cultural responsável por transformar o esporte em mercadoria.

A transformação do esporte em mercadoria pelo modelo capitalista deve-se também a envergadura e facilidade que o esporte tem de mobilizar ao seu entorno os mais diversos campos sociais a partir de diferentes sentidos da sua prática. Nesse aspecto, a população se relaciona com esse fenômeno no cotidiano, seja praticando ou desempenhando papel de consumidor. Porém, o esporte moderno mostra-se mobilizador e mobilizado por interesses políticos, sociopolíticos e econômicos, para além de um fenômeno universal, sendo em grande parte suporte para a cultura do consumo e tendo-a como sustentáculo.

A presença do esporte moderno e suas extensões estão cada vez mais atuais no cotidiano social. Entendemos que tal fato se deve significativamente aos avanços tecnológicos e a eficiência do processo de globalização.

Com base no que já foi falado, nossas discussões partem da percepção do Esporte em uma perspectiva crítica, construído e situado dentro do modelo de produção capitalista, no intuito de destacarmos contradições imediatas, dentro do molde de sociedade de classes e da lógica de consumo alinhada ao processo de globalização.

Destacamos que apesar das diversas práticas esportivas inerentes a sociedade, quando falamos de esporte de alto rendimento, o mesmo possui ação considerável na construção de significados relacionados à prática de atividades físicas no cotidiano social, de maneira que o convite ao consumo através do esporte deve-se significativamente ao desenvolvimento do considerado esporte de espetáculo ou alto rendimento que é capaz de produzir um apelo midiático profundo na sociedade e conseqüentemente dentro da escola.

Segundo Bitencourt (1997), a cultura de consumo vem ganhando espaço através da criação de um mundo onde imagens, sonhos e realidade se confundem e assim abrem ainda mais espaço para o esporte globalizado se desenvolver sobre os mesmos pilares da globalização, alimentando-se da cultura de gasto, criando e recriando hábitos, normas e até mesmo sonhos através de um processo de venda camuflada de sensação de alegria ao consumir.

Porém ao abordarmos a contemporaneidade do fenômeno esportivo, sua ligação com o mercado e a lógica de consumo, não podemos perder de vista que o esporte está inserido na sociedade como manifestação cultural. E assim como em todos os campos sociais, nada ocorre de maneira simplória. Existe quase sempre um espaço de disputa entre as diversas práticas esportivas e a prática do esporte hegemônico. Entretanto, o fenômeno está claramente abotoado ao mercado, no qual suas atividades direcionadas a educação formal e ao lazer correm o risco de incorporação à lógica capitalista, ou minimamente influenciar-se pelo modelo cultural hegemônico, apesar dos campos de resistência.

Dessa forma, a Educação Física enquanto campo da ciência e por estar em espaço privilegiado como a escola, apresenta-se como instrumento importantíssimo para contrapor o modelo estabelecido pela lógica hegemônica de esporte, podendo contribuir para a reflexão das manifestações do esporte na atualidade, dentro das relações formais ou de lazer, tornando-se fundamental para auxiliar e contestar o processo hegemônico estabelecido pelas classes dominantes, aos quais estamos sujeitos mesmo no desenvolvimento das atividades mais triviais como uma partida de futebol de rua, por exemplo.

Segundo Finck (2010), a Sociedade é desenvolvida através de um conjunto de sistemas, entre os quais, o educacional, o econômico e o social, que estão sujeitos a constantes transformações, em que ocorrem melhorias, mas também problemas. Os sistemas estão inter-relacionados e interdependentes, assim sendo, o sistema educacional, depende dos sistemas econômico e social. Desta forma, funcionam como uma engrenagem e a educação acaba não podendo ser analisada abstratamente, mas sim condicionada e condicionante de uma sociedade determinada.

Consustanciamos nesse estudo o vínculo do esporte com as práticas sociais e sua importância cultural na humanidade, buscando estabelecer sua relação com a Educação Física escolar. Sendo assim, antes de dar início a tal caminho, convém entender as motivações e interesses que nos trouxeram até aqui.

Para tal entendimento tornou-se necessário apresentar algumas características da minha formação pessoal e profissional antes de penetrar na investigação propriamente dita.

Desde a infância fui motivado por meus pais a praticar algum tipo de atividade física, inicialmente por motivos de saúde relacionados ao sobre peso. Dentre as poucas práticas que vivenciei, tive grande contato com o futebol, esporte muito comum, e na época uma das poucas opções acessíveis a maioria dos jovens munícipes da cidade de Seropédica onde resido.

Assim como a grande maioria dos meus amigos do bairro, comecei a prática do futebol na rua de terra batida, porém no imaginário reinava o Maracanã lotado onde carregávamos honrarias de estrelas da bola. Um fato curioso era nossa indignação em ter que parar a “pelada” para algum morador ou carro passar pela rua.

Com a mesma motivação de milhares de jovens brasileiros que enxergam no futebol a única alternativa de ascensão de vida, aos poucos comecei a participar das escolinhas e associações. Ao longo do tempo passei a representar as associações nos jogos da região e também a escola nos jogos municipais e intermunicipais.

Meu contato com a educação básica até a Universidade ocorreu todo tempo dentro do sistema público de Educação. O primeiro e segundo segmento do ensino fundamental ocorreram na rede municipal de educação de Seropédica.

A vivência com o que eu acreditava ser Educação Física escolar sempre foi basicamente constituída em aulas voltadas para o desenvolvimento de fundamentos do basquetebol, handebol, voleibol e futsal, ou atividades livres sem nenhum ou quase nenhum direcionamento por parte do professor. Foi com essa percepção de Educação Física pautada em vivências anteriores que resolvi realizar a graduação na área, pois seria a chance de continuar atuando no esporte e principalmente no futebol.

Durante a graduação, ainda nos primeiros períodos, me deparei com uma grande contradição entre o que imaginava do currículo de um curso de Educação Física e o que me foi sendo apresentado.

As disciplinas curriculares associadas à participação em seminários e palestras possibilitaram entender os múltiplos caminhos que poderia seguir dentro da área. Dessa forma, aos poucos fui despertando para reflexões sobre a formação e atuação do profissional questionador da realidade, com capacidade de executar distintas funções e diversas contribuições sociais através da cultura corporal do movimento. A partir daí a necessidade de compreender e organizar essas compreensões me levou a aproximação com o movimento estudantil.

A afinidade com o movimento estudantil e o Centro Acadêmico de Educação Física me ajudaram a ampliar o olhar crítico diante a conjuntura sociocultural apresentada através das aplicabilidades dos conceitos desenvolvidos dentro do campo da cultura corporal do movimento. Assim, afluía a necessidade cada vez mais imediata por retornos da compreensão teórica e a forma de aplicar/testar tal teoria na prática.

Tal inquietude foi responsável por despertar um olhar atencioso ao recém-criado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que trazia a possibilidade de vivenciar um papel no qual a universidade apresentava naquele momento dificuldades de preencher.

A universidade de acordo com Pinto (2015) tem dificuldade de possibilitar um link entre seu tripé balizado no ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido o PIBID trouxe a possibilidade de conexão entre o aprender, pesquisar e aplicar em lócus os conhecimentos.

O PIBID trouxe uma possibilidade ímpar de feedback entre a academia e a escola, possibilitando maior orientação na organização dos conteúdos a serem trabalhados e nas suas aplicações práticas. Permitindo também uma parceria fundamental entre o professor da escola e a universidade, gerando uma comunicação essencial para o desenvolvimento das práticas educacionais.

O ingresso no programa PIBID aconteceu por meio de um processo seletivo interno da universidade e do Departamento de Educação Física, através do edital, (edital 2011/2012). Foram selecionados 10 alunos que foram distribuídos em 2 escolas da região em parceria com a rede municipal de educação.

A frequência no cotidiano escolar atuando como professor em formação e tendo a possibilidade de acompanhar e desenvolver aulas juntamente com o professor coordenador da escola, possibilitou a relação com diversos conflitos reais. Dessa maneira, além de oxigenar o sistema educacional, o programa nos permitiu um olhar mais realista da complexidade de atuação docente e suas implicações.

Era a primeira vez em que voltava a ter contato com a proposta curricular da Educação Física escolar no município. No entanto, agora com uma visão mais ampla de EF. Já não era um desavisado, porém conscientemente não criei links comparativos com a época em que era discente da rede.

Seguindo com a implementação do PIBID, um dos primeiros temas que nos foi proposto em reunião interna na universidade, foi o desenvolvimento na escola em conjunto com a professora da disciplina dos temas transversais da educação presentes nos PCNs. Porém, logo de início esbarramos no primeiro desafio que foi sensibilizar a professora

coordenadora escolar da importância de desenvolver esses temas tão essenciais para a sociedade. A professora não os aplicava em suas aulas. Após o processo de sensibilização da professora, buscamos uma forma didática e criativa para o desenvolvimento das atividades dentro da realidade sociocultural dos alunos.

Nos chamou atenção que os alunos do ensino fundamental, turmas de 6º ao 9º ano, de maneira geral tiveram muita dificuldade para lidar com os temas transversais dentro da Educação Física. Os questionamentos foram constantes no momento inicial, e aos poucos foram sendo superados pelo prazer em realizar as atividades juntamente com compreensão de inter-relação entre o que estava sendo desenvolvido. Foi possível perceber que a grande maioria enxergava a EF apenas como uma disciplina relacionada ao esporte.

Durante esse tempo, a professora da unidade escolar relatou que deveria descrever formalmente em seu diário que tinha abordado em sua aula os fundamentos do handebol, pois segundo ela, era uma imposição da secretaria que o bimestre fosse exclusivo da prática do handebol. Tal fato nos deixou curiosos.

A partir dessas observações resolvemos conversar com alguns alunos buscando entender melhor qual a percepção deles sobre as aulas de Educação Física que tiveram antes daquele momento. Uma conversa bem informal, porém, um diálogo fundamental que possibilitou descobrir que os bimestres eram balizados sobre a prática de futsal, handebol, basquetebol e voleibol. Tais fatos chamaram minha atenção, pois me recordaram da Educação Física que havia praticado há anos atrás quando era aluno da rede municipal de Educação de Seropédica.

Através de tais observações tendo como base o contexto crítico progressista debatido na Educação Física, surge à necessidade da investigação para entender se ainda nos dias atuais o esporte supostamente é apresentado como conteúdo absoluto ou prioritário das aulas de Educação Física no município de Seropédica. Pois tal fato pode indicar a apresentação de um desenvolvimento de Educação Física com pouca ou nenhuma diversidade de teores, ancorando-se no desenvolvimento de competências esportivas como: capacidade física, estudo e uso de regras, tentativa/padronização de movimentos esportivos, entre outros.

Sendo assim, através de observações das aulas e análise de programação de conteúdos desenvolvidos pelo professor ao longo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, identificamos uma suposta exacerbação das características pontuadas no parágrafo anterior, contrapondo-se a literatura categórica que afirmar o papel da Educação Física para além da temática esportiva.

Tais questionamentos nos levam a buscar como está sendo tratado pedagogicamente o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física das escolas municipais de Seropédica, referente ao segundo segmento do ensino fundamental.

Dada à complexidade do cotidiano escolar, pretendemos com esse estudo aproximar o debate mais amplo sobre o tema aos episódios de ações mais locais. Contribuindo diretamente com o levantamento de dados estratégicos para fortalecimento do diálogo com o município de Seropédica, onde está inserido o maior campus público de formação de professores da baixada fluminense - Rio de Janeiro.

Este estudo apresenta relevância na medida em que se propõe realizar as discussões mais gerais das características do esporte apresentado nas aulas de Educação Física escolares de Seropédica.

A investigação pedagógica nesse tema visa fortalecer os predicados escolares, gerando maiores reflexões sobre os conteúdos apresentados no ambiente escolar. Englobando de maneira participativa a comunidade acadêmica e os profissionais da área em um debate a partir das especificidades locais, sobre os principais avanços e os desafios presentes após mais de 30 anos de pensamento crítico; discutindo e refletindo com bases científicas a pedagogia o currículo da Educação Física em aproximação com a dicotomia entre teoria e prática.

1.2 Objetivo Geral

Analisar o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar do 6° ao 9° ano do ensino fundamental do município de Seropédica.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a abordagem pedagógica do ensino dos esportes nas aulas do ensino fundamental do município de Seropédica.
- Registrar o embasamento conceitual de esportes que os docentes utilizam.
- Evidenciar a influência da proposta curricular de Seropédica para a Educação Física escolar de 6° ao 9° ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos o levantamento teórico. Para isso, buscamos realizar uma contextualização geral sobre o assunto a ser debatido, procurando ressaltar a importância da conjuntura social, e compreender algumas definições utilizadas pela Educação Física no que se refere à concepção de esporte na sociedade e no íntimo do ambiente escolar. Destacamos também o esporte como fenômeno social e sua afinidade com a coletividade, parte da cultura e o feitiço de contato estabelecido entre esporte e sociedade, abordando ainda o papel da mídia e sua função no contexto de manutenção da hegemonia.

Buscamos problematizar a conjectura da abordagem do esporte supostamente apresentado como conteúdo único ou prioritário nas aulas de Educação Física escolar do município de Seropédica.

2.1 – As relações do Esporte, Mídia, Educação Física e Sociedade

Ao falar do esporte buscamos enfoque em uma linha de pensamento questionadora sobre o patrimônio cultural que se expressa nas possibilidades corporais esportivas através do acúmulo de conhecimento sobre a cultura corporal presente nessa atividade.

Nossas lentes nos permitem conceber o desenvolvimento do esporte associado ao processo de globalização. Observamos o fenômeno esportivo e como ele se impõe em nossas vidas de maneira abrangente, influenciando hábitos e culturas. Helal (1990) destaca que:

Assim como a língua ou a religião, o esporte nos é herdado pelo nosso meio no início de infância. E sua presença entre nós é tão impositiva que, muitas vezes aquele que não se liga ao esporte de seu grupo social se sente de certa forma, como uma pessoa não integrada que vive a margem da sociedade. (p.12).

Observamos a manifestação do esporte em quase todos os grupos sociais e no Brasil, podemos notar quase sempre um estranhamento ao indivíduo que não torce por um time de futebol ou não acompanha os jogos da seleção.

A manifestação do esporte pode ser notada desde a pelada de rua nos guetos das cidades, até os clubes de luxo dessas mesmas cidades, onde possivelmente em ambos os casos seus protagonistas estão vestidos de “Neymares”, “Messis,” “Ciellos,” “Gugas,” “Usain Bolts” e outros tantos mostrados cotidianamente pelos meios midiáticos como sendo heróis da nação, representando, muitas vezes, no imaginário dos jovens mais pobres, um modelo de ascensão social, assim como apregou a tendência esportivista desde a década de 1970.

Segundo Barroso e Darido (2006), o esporte está no dia-dia e entramos em contato com ele através da mídia, praças esportivas e associações. Desde o início da infância temos contato com o apelo da indústria do esporte, através da transmissão de múltiplas informações de maneira sistemática. Nesta perspectiva, o esporte vem sendo abordado nos ambientes sociais seja por conversação ou por sua prática, no ambiente de trabalho, de lazer ou de estudo.

Há claramente uma grande influência das práticas esportivas na sociedade, porém nos últimos anos podemos destacar que houve um reforço da lógica esportiva no Brasil através dos megaeventos esportivos. O Brasil aparece em evidência no cenário dos megaeventos devido à agenda direcionada ao país para a realização de grandes acontecimentos, tais como:

Jogos Pan-Americanos – 2007; Jogos Parapan – 2007; Jogos Mundiais Militares – 2011; Copa das Confederações – 2013; Copa do Mundo – FIFA – 2014; Olimpíadas Rio 2016; Paraolimpíadas – 2016; Copa Americana 2019; Pan-Americano Master -2020.

Torna-se relevante evidenciar o direcionamento dos megaeventos esportivos para o Brasil, pois além da ampla capacidade mercadológica, podem contribuir para a ampliação da lógica do esporte espetáculo associado ao consumo e a hipercompetitividade. Devido a sua elevada capacidade de atração da atenção das multidões, podem ser utilizados com finalidade política no desvio da vigilância das massas referente às ações de subtração de direitos, ataques ao setor público e fraudes econômicas que coincidentemente ou não, se ampliaram no país durante o período dos megaeventos da última década.

Autores como Elias, (1995); Bracht, (2003) e Murad, (2009) apontam que a forte presença do esporte no cotidiano está ligada entre outros fatores a sua capacidade de mobilização, excitação, atenção ao jogo e ainda pela possibilidade de identificação com o coletivo, elementos que estão presentes simbolicamente na disputa, na construção de um mito ou heróis e na capacidade de mobilização midiática.

Tendo em vista que o esporte hegemônico presente no imaginário social ainda se trata da prática esportiva de resultados com a identificação de campeões e perdedores, tendo seu reforço através da abordagem dada pela grande mídia, sendo essa, uma instituição que faz parte do mecanismo estimulador do consumo e do aumento da participação social como “espectador” pagante aos interesses capitalista.

Betti (1997) reafirma essa perspectiva em seu estudo quando assinala o apelo do esporte produzido pelos grandes meios de comunicação social, responsáveis por evidenciar o esporte durante as mais variadas programações ao longo do dia. Principalmente através da televisão, e nela facilmente podemos notar o apelo esportivo durante as programações. Bastando simplesmente entrar em contato com o aparelho de TV ou qualquer outro.

Nessa perspectiva as mídias habitualmente apresentam o esporte como figura de superação de problemas, como fonte de prazer, entre outros. Nesse contorno o esporte acaba cumprindo funções de desvio da atenção do povo para as questões que os afligem, tais como: desemprego, a violência, a ineficiências dos serviços oferecidos, precariedade na saúde e etc. A participação do esporte espetáculo cumpre função determinante nessa perspectiva, pois um dos grandes apelos da indústria esportiva está na criação de emoção, distração e interatividade entre seu alvo e o produto esportes, colocando o indivíduo a submissão de seus discursos.

Dentro de tais características, a televisão apresenta um formato de programação que privilegia o modelo de concepção do esporte hegemônico em sua agenda diária. Lógica que é reforçada por rádios, jornais, revistas e na atualidade pela internet, que consegue inserir propagandas esportivas, chamadas de eventos e vendas de produtos dentro de páginas e redes sociais que podem ou não estar relacionadas ao esporte.

Referente ao processo de transformação de cultura em mercadoria, a internet traz ainda mais velocidade e eficiência quando comparada a TV e a outras mídias. Tal fato se deve a sua capacidade de mapeamento estratégico das preferências, estilos e perfis sociais do usuário.

Através do mapeamento do usuário e a identificação de suas preferências e práticas culturais, ampliam-se as possibilidades do direcionamento de abordagens desse usuário, consequentemente potencializando o processo de venda, por exemplo: se um usuário acessa uma publicação sobre uma vitória do Flamengo, o provedor de internet através da leitura de IP, pode filtrar essa e outras informações que levem a entender que o indivíduo tem relação com o futebol ou até mais especificamente com o próprio Flamengo.

A identificação de perfil de usuários da Internet permite ainda que seja criada uma estimativa de número de pessoas relacionadas com determinado esporte em micro, meso e macro regiões do país ou do mundo. A identificação do número de usuários por região e por

quantidade de acessos a páginas, sites, ou até mesmo uso de provedor serão determinantes para a negociação financeira do espaço virtual por empresas interessadas.

Através dos novos modelos de abordagem do consumidor integrado com as novas práticas de consumo, as empresas têm expandido sua abrangência e principalmente seu lucro por meio da indústria do entretenimento. Indústria essa que inicialmente foi potencializada com a produção em larga escala da televisão, após a segunda guerra mundial, associada ao processo de globalização e reforçada na atualidade pela difusão da internet de alta velocidade.

Nessa perspectiva, as mídias exercem influência social e fazem parte da engrenagem de sustentação do modelo capitalista. Sendo assim, o esporte presente e difundido nos meios de comunicação controlados pelas classes dominantes tem intencionalidade de fortalecimento da lógica hegemônica que visa a não distribuição de renda e ampliação do lucro por uma pequena parcela da população.

Dessa forma, mesmo em plena “crise financeira” no Brasil e em muitas partes do mundo, ídolos esportivos são significados como uma forma de driblar as dificuldades, de garra, de prazer a vida. Vinculação apresentada também como uma tentativa de convencer o trabalhador a superar suas “limitações” através dos exemplos esportivos, mostrando que todos estão fazendo sua parte e que ele deve fazer a dele, aceitando as condições impostas sem o devido questionamento. “Não fale em crise, trabalhe!” (LULIA, 2016). Dessa maneira o esporte funciona como meio de motivação e entretenimento, ambos na perspectiva alienadora.

Como já destacado anteriormente, nas últimas décadas os meios de comunicação vêm colocando cada vez mais o esporte no centro de suas programações. Um mecanismo de visa em seu cerne potencializar o processo de transformação do esporte em mercadoria. Sendo o câmbio do esporte em mercadoria uma necessidade dos meios de produção para a geração de lucro.

O esporte na sua maior parte difundido pelos meios hegemônicos de produção trata-se quase sempre do “esporte espetáculo” e está ligado diretamente a mídia e ao consumismo, cumprindo função política e econômica. Betti (2005) afirma que devido a grande possibilidade da associação do esporte com diversas marcas e produtos, do açúcar “energia” aos serviços de internet “velocidade”, passando pelos materiais esportivos propriamente ditos bolas, vestimentas etc., o esporte espetáculo é amplamente explorado pelo *merchandising*, e sendo regido pela lógica da espetacularização que passa principalmente pela manipulação da produção e emissão de imagens, sempre ligadas aos interesses econômicos.

Contudo, tal lógica da espetacularização ao transformar o esporte em texto predominantemente imagético e relativamente autônomo face à prática “real” do esporte, traz uma importante consequência: a fragmentação/descontextualização do fenômeno esportivo. As mídias fragmentam e descontextualizam a experiência global de praticar esporte. Os eventos e fatos são retirados do seu contexto histórico, sociológico, antropológico; a experiência global do ser-atleta é fragmentada. Como tal descontextualização é sutil e compensada com informações suplementares (closes, câmaras dispostas em diversos ângulos, microfones captando sons no campo e na torcida, etc.), o telespectador tem a falsa sensação de estar olhando por uma “janela de vidro”, quando na verdade aprecia uma interpretação da realidade, mediada pelas câmaras televisivas. [...] valorizam os aspectos parciais que mais lhes interessam para efeito de espetacularização, e acabam por veicular uma concepção hegemônica do que é esporte: vitória a qualquer custo, esforço máximo, disciplina, recompensa financeira etc. Aspectos como o prazer, a sociabilidade e o conhecimento de si no confronto com outrem, por exemplo, são negligenciados. (BETTI, 2005 p. 4).

A espetacularização dos eventos esportivos, alto rendimento esportivo vem influenciando a sociedade sobre suas percepções e caminhos do esporte. A mídia em sua maioria aborda o esporte como forma de ascensão social através da meritocracia tão defendida pelo capitalismo, passando a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades de vencer e que isso depende basicamente de um simples esforço particular do indivíduo, no esporte e no cotidiano social.

Porém, a forma de pensamento meritocrática apresentada, coloca de lado a reflexão mais ampla e mais profunda sobre diversos fatores que influenciam na trajetória do indivíduo, tais como: influência das desigualdades sociais, a individualidade biológica, entre outros. De acordo com Barbosa (2006), a valorização da avaliação superficial descartando a trajetória e biografia social do indivíduo, além de injusta, contribui para o aumento do individualismo e competição em detrimento da cooperação e da coletividade.

Sendo assim, os espaços de reflexão em torno do esporte vêm se estreitando à medida que a mercantilização do mesmo vem crescendo e influenciando as manifestações mais espontâneas dele. O esporte espetáculo vem sendo imposto à sociedade através do modelo social de consumo e comunicação de massas.

Os meios de comunicação e sua atmosfera de eficácia em relação à capacidade de vendas de bens de consumo através da mobilização voltada ao lucro influenciam diretamente no relacionamento do indivíduo com o esporte e até mesmo na configuração de modalidades e mudanças de regras esportivas. Um exemplo foi à mudança sofrida pelo voleibol que se apresentava muito extenso para o formato televisivo e com o alargamento da prática do voleibol na década de 90, ocorreram algumas alterações nas regras da modalidade para que o mesmo se enquadrasse de maneira comercial enquanto espetáculo para a transmissão nas grandes mídias.

No Brasil, observamos o poder da mídia em determinar horário de jogos esportivos, demonstrando em muitos momentos ausência de preocupação com a saúde do atleta e/ou o conforto do torcedor. Os clubes e os atletas muitas vezes se veem obrigados a realizarem partidas sobre calor extenuante em prol da chamada audiência dos horários comerciais de fim de semana. Por outro lado, alguns jogos começam tarde da noite, mesmo em dia de semana para se adequarem ao chamado horário nobre, não levando em consideração as condições de segurança pública ou de locomoção para o torcedor que sai do estádio e volta para sua residência e muitas das vezes tem que trabalhar no dia seguinte pela manhã.

Essas características e influências exercidas pela grande mídia na manipulação de horários de jogos, entre outras coisas, estão debruçadas sobre o aumento do lucro no contorno geral. A indústria esportiva usa o esporte de rendimento como fonte de consumo, de serviços e espetáculos.

Por conta do anseio da mídia na mercantilização através de um projeto sólido de transformação da cultura em mercadoria, ela chama tudo de “esporte”, pois, seria uma forma de legitimar a padronização e controle das atividades de maneira que uma simples brincadeira regional de jogar pedra no lago pode rapidamente ser considerada esporte, em uma tentativa de padronização de um hábito/cultura inicialmente livre, mas que passa agora a ter que seguir determinadas regras, e conseqüentemente está sujeito ao uso de uma “pedra” em um formato considerado mais adequado para a atividade, e logicamente que a pedra será assinada por determinada marca esportiva e oferecida como mais um produto no mercado.

Este exemplo vem para demonstrar à necessidade e a forma que o esporte espetáculo pode ampliar seus limites conceituais, transformando e padronizando qualquer atividade do seu interesse. Oferecendo marcas e apelos comerciais a atividades que estavam “livres” a sua mercantilização.

Em observação crítica importantíssima, Betti (2005), destaca que com o passar dos anos as mídias em geral exercem papel cada vez mais expressivo sobre a edificação de novos significados e variedades de entretenimento e consumo no âmbito da cultura corporal do movimento, além de constituírem grande fonte de informação sobre essa cultura, principalmente para o grande público não especializado. A grande mídia faz de todos nós consumidores em potencial do esporte espetáculo. Por outro lado, faz-se necessário, analisarmos a possibilidade de aproveitarmos as mídias a nosso favor, pela sua capacidade de sistematizar informações, de atrair a atenção, de seduzir pelas imagens. Para isso devemos investir na formação do leitor/telespectador crítico, que compreenda os mecanismos de funcionamento e a linguagem das mídias, dotando-o de ferramentas para a interpretação mais aprofundada e contextualizada do que vê, ouve e lê.

2.2 – Elos históricos e paradigmas atuais da Educação Física e suas relações com a escola

Iniciamos esse tópico caracterizando alguns pontos que consideramos relevantes quando nos referimos à escola e as funções que a Educação Física ocupou nesse âmbito, ao longo dos anos.

As inquietações permanentes no processo educacional e, neste caso, mais específico da Educação Física Escolar, contribuíram para os questionamentos e debates acerca dos seus elementos. As inquietudes que compõem a crise tão presente na Educação Física, foram e são elementos responsáveis pela contribuição de sua construção, inovação, reelaboração e avanços. Bracht (1999), afirmou que para existirmos na perspectiva histórica, precisamos produzir e reproduzir a vida de maneira que conhecimento se torne possibilidade de intervenção.

Nesse sentido, para esclarecer o pensamento, podemos destacar o conhecimento científico histórico como fundamental para o avanço da humanidade, conseqüentemente da Educação Física.

Dessa forma, além da Educação Física como campo científico abordar suas próprias limitações, tal reflexão contribui para o entendimento da necessidade de superação dos seus limites iniciais, partindo do que foi construído para o que ainda vai ser. Pois o desenvolvimento científico juntamente com as fases políticas vividas no Brasil, estão diretamente ligados à prática pedagógica da Educação Física, na contextualização do esporte escolar e como ele vem sendo abordado nos dias atuais (Sayão, 2014).

Sendo assim, percebemos a perspectiva histórica como fundamental para o entendimento dos elementos presentes no debate, e por isso, ao longo do texto veremos mesmo que resumidamente uma contextualização histórica recente da Educação Física em suas mais diversas fases.

Através da observação feita por Darido (1999) sobre os ciclos da Educação Física principalmente no contexto escolar, podemos afirmar que a inclusão da Educação Física na escola ocorreu ainda no século XIX, a partir de 1854 quando a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário, logo após a reforma de Couto Ferraz. Porém, somente anos mais tarde, com a reforma de Ruy Barbosa, em 1882, passou a ser obrigatória a ginástica para o sexo masculino e feminino nas escolas normais. A autora destaca que tais implantações ocorreram inicialmente apenas na capital da república e nas escolas militares. Somente a partir do início do século XX as reformas começaram a ser sistematizadas em outros estados da Federação, por meio dos métodos ginásticos sueco, francês e alemão.

A Ginástica na escola foi difundida a partir dos preceitos higienistas, posteriormente industriais e militares, sempre considerando a Educação Física como disciplina basicamente

prática. Certamente foram momentos bastante distintos e com características econômicas, sociais, políticas e históricas bem diferentes, mas que apresentam interligações significantes em seus processos.

Já no século XX, em 1946 com a influência do modelo Escolanovista, o discurso dominante sobre a Educação Física girava sobre o ponto de vista de que a mesma serviria apenas como um meio para o desenvolvimento da educação integral do aluno e como artefato para aprendizagem de outras disciplinas. Discurso muito semelhante ao de Rui Barbosa que segundo Santos e Coube (2012) apesar da inserção da atividade física no seu plano de reforma educacional, Rui Barbosa a entendia como alicerce da atividade intelectual, vista como mais nobre.

Face a perspectiva do modelo escolanovista, a Educação Física, na teoria, passou da abordagem meramente biológica para uma sociocultural, contudo na prática propriamente dita não foram observadas alterações acentuadas dessas mudanças.

Seguindo esse breve resgate sobre as concepções históricas da Educação Física, podemos dizer que na visão de Ghiraldelli Jr (1991), elas podem ser descritas a partir de cinco tendências que em linhas gerais tratavam a Educação Física como uma disciplina capaz de garantir aquisição e manutenção da saúde do indivíduo. São elas:

A concepção higienista até 1930 em que a Educação Física tinha como papel principal formar pessoas sadias e fortes, protagonizando um projeto de assepsia social com grande preocupação com a limpeza corporal, eugenia, além disso, tratava-se de uma Educação Física eminentemente prática.

A concepção militarista que se deu de 1930 à 1945, assim como a anterior, estava também preocupada com a saúde pública e individual, porém seu foco consistia em formar uma juventude capaz de combater e suportar a guerra, considerando esse fator fundamental para o desenvolvimento da nação.

A concepção pedagógicista que vimos anteriormente ter tido influências da perspectiva escolanovista e que se estabeleceu de 1945 à 1964, buscava-se educar pelo movimento, de maneira que seu esforço estava em alcançar o indivíduo que frequentava a escola, estabelecendo ainda uma forma de neutralizar os conflitos sociopolíticos.

A quarta tendência descrita pelo autor é a Competitivista que se estabelece de 1964 a 1985, e reduzia a Educação Física ao desporto de alto nível, prática que foi massificada, valorizando imensamente a performance, além de ser uma forma de neutralizar as questões políticas e sociais do país através da busca por conquista de medalhas, estando a serviço da hierarquização e elitização social, valorização do atleta - herói.

A quinta tendência, mas não menos importante, é a Popular, em que a Educação Física começa a ser problematizada em um movimento contra hegemônico partindo das classes populares.

O movimento da Educação Física popular entende que a saúde e a educação não podem ser discutidas independentes da problemática forjada pela organização socioeconômica e política. Ao contrário da tendência anterior, não está voltada para o estímulo da disciplina e busca de medalhas. Nessa concepção de Educação Física o desporto, a dança, a ginástica etc. começam a assumir um papel de agentes da organização e mobilização dos trabalhadores em prol da ludicidade e cooperação.

Segundo Ghiraldelli Jr (1991) a Educação Física popular buscava uma concepção da Educação Física mais autônoma, entendendo que esse movimento deveria ser debatido e entendido dentro de uma sociedade de classes que necessitava ser ressignificada superando os desafios impostos à nova organização de Educação Física.

Avançando nesse debate, podemos afirmar que as apreciações feitas na década de 80, por meio de reflexões através de livros como, “Metodologia do Ensino de Educação Física”, palestra, seminários, grupos de estudos e pesquisas diversas, colaboraram para o surgimento

de diferentes abordagens da Educação Física. Nesse momento histórico foram estabelecidas, por parte de alguns autores, considerações importantes, norteando a Educação Física para o desenvolvimento da autonomia, reflexão e a visão crítica. Os direcionamentos construídos guiavam para o rompimento do caráter tecnicista e conservador que supostamente impossibilitava a intervenção no processo histórico e ação transformadora na própria realidade dos indivíduos.

A partir do estabelecimento desse novo debate dentro da pedagogia crítica da Educação Física, impulsionada por uma visão sociológica crítica do esporte, houve um direcionamento que levou a Educação Física a repensar sua relação com o Esporte e se consolidar como uma prática balizada na cultura corporal do movimento, com possibilidades e necessidade de pensar o indivíduo de maneira global e reflexiva, capaz de construir sua própria história, participando da sociedade de maneira ativa, constituindo protagonismo em sua formação e em seu desenvolvimento.

Nesse sentido o papel das aulas de Educação Física junto ao organismo escolar passou a ter o dever de abalizar em suas expedições a cultura considerada fundamental para o gozo da plena cidadania. Lembrando que o termo cidadania aqui representado não se remete somente ao significado simplório para definir o indivíduo como membro de uma determinada nação, mas sim, o de palpar principalmente o conjunto amplo dos direitos de natureza política e social, fortalecendo sua participação ativa nos mais diversos assuntos relacionados à sociedade.

Mantendo o princípio de que conhecimento pode significar possibilidade de intervenção, passamos brevemente pelas fases supracitadas buscando reunir elementos mínimos capazes de contribuir para o entendimento sobre os papéis que a Educação Física ocupou ao longo da história recente no Brasil, antes de entrarmos na problemática que está no cerne do nosso objeto de pesquisa.

2.3 – O Esporte e sua relação Socioescolar

Considerando o esporte como parte da cultura humana, inserida numa sociedade em um tempo histórico, a escola não poderia permanecer indiferente a ele, e realmente não permaneceu, até mesmo pela dependência que a própria Educação Física teve ou tem com relação ao esporte na tentativa de através dele se afirmar como legítima no ambiente escolar. Segundo Bracht e Almeida (2003) as fases pelas quais passou a EF, e que foram resumidamente pontuadas nos parágrafos anteriores, são parte de um passado muito recente, que pode ou não apresentar resquícios na prática atual da Educação Física Escolar.

Podemos afirmar que durante um período considerável, a legitimação da EF baseou-se na ideia de que ela era o próprio esporte, o que além de reduzir suas múltiplas possibilidades de práticas corporais, claramente elucidava a prática de um esporte alienador, passando ainda a ideia que a Educação Física não possuía argumentos próprios capazes de mantê-la justificada no interior da escola.

Com base nesse debate podemos observar que o processo de construção é contínuo e a Educação Física ao longo do tempo vem sofrendo uma crise de identidade que estimula ainda mais os estudos na área.

Com foco nas tensões existentes entre o esporte que entrava e, muitas vezes, ainda entra no âmbito escolar carregado com suas próprias concepções, em contraposição a tal manifestação temos o esporte considerado Da Escola, que deve prioritariamente ser composto por características essencialmente pedagógicas e educacionais, influenciado principalmente pelas críticas e novas abordagens da Educação Física escolar. Problematizado de maneira

mais vasta quando confrontado as décadas anteriores. Porém tal fato não significa superação integral da problemática.

Dessa forma as tensões permanentes que acompanham o processo evolutivo da prática da Educação Física são fundamentais, e segundo Sayão (2014), a partir de uma análise crítica podemos perceber a Educação Física e suas formas adotadas ao longo do tempo como fruto de tensões, disputas, acomodações e trocas. Tais percepções são fundamentais para não correremos o risco de alcançar as construções presentes na sociedade como se as mesmas tivessem acontecido de forma natural e não fossem permanentemente campo de disputa.

De acordo com Darido (1999), a partir da década de 80 a Educação Física escolar e a abordagem do esporte passaram por uma reformulação, ocorrendo uma valorização do conhecimento e da abordagem científica que contribui para o rompimento com a valorização excessiva ao desempenho. Como vimos anteriormente, tal fase foi um divisor de águas a partir do surgimento de outras concepções pedagógicas e a aproximação da Educação Física com as ciências sociais e humanas, contribuindo assim para sua trajetória.

Entendendo a EF escolar como campo que discorre categorizado por reflexões acerca da cultura corporal do movimento, tendo como objetivo adentrar e integrar o aluno nesse meio, desenvolvendo o cidadão que vai brotar, reportar e também transformá-la (BETTI, 1997). Nessa perspectiva, o aluno deverá ser instrumentalizado para desfrutar dos esportes, entre outros elementos em benefício do exercício crítico, da cidadania e do avanço da qualidade de vida, fundamentado em critérios e valores que conduzam a mudança, confrontando as relações sociais e expondo seus conflitos através da interpretação, captação e esclarecimento da própria realidade intrincada e conflitante, alcançando assim, o estabelecimento de posição crítica na sociedade.

2.4 A escola e suas constantes e complexas contradições

A EF escolar apresenta-se como uma das engrenagens do sistema escolar. Assim como compreendemos necessário apresentar o sistema sociocultural que influencia a EF, entendemos que abordar algumas concepções do ambiente escolar é fundamental para as reflexões sobre o campo de investigação que estamos trilhando. Sendo assim, quando falamos em escola, existem diversos pontos de vistas sobre ela.

Iniciamos nosso diálogo a propósito da escola sobre a perspectiva de sua inserção na relação cultural de concepção da sociedade, cumprindo função conservadora e também inovadora, na medida em que seus conhecimentos são selecionados, transmitidos, compreendidos e recriados Cortella (1997). Seguindo essa linha de pensamento realizaremos um diálogo sobre algumas das características escolares usando como base principal para esse diálogo o pensamento de Freire (1987) e Cortella (1997).

Inegavelmente há um extenso debate sobre a função da escola na sociedade e buscando suficientemente compreendê-lo precisamos refletir dentro de uma conjuntura mais ampla de suas manifestações. Sendo assim, quando nos referimos principalmente ao setor público de educação, necessitamos considerar a notória influência dos rumos econômicos sobre as famílias mais pobres, sobre a carreira salarial dos funcionários da Educação e ainda sobre a estrutura dos espaços físicos e suas correlações, além de outros diversos fatores.

A estrutura econômica do país e a distribuição de recursos através de políticas públicas do setor educacional refletem diretamente sobre os agentes da educação e podem contribuir para mudanças comportamentais dos índices educacionais.

Realizando uma retrospectiva sobre o setor educacional no Brasil, perceberemos diversos debates que ocorrem de acordo com o momento histórico analisado, porém

certamente o discurso de crise educacional se manifestará em todos os momentos, mostrando-se enraizado na história.

A crise da Educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é evidentemente, “privilégio” da Educação: todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises. (CORTELLA p.9, 1997).

É espantoso e preocupante se pensamos que o diálogo com Cortella se faz tão atual mesmo tendo mais de 20 anos. Dando continuidade de manifestação de seu pensamento, o autor afirma a necessidade de combater a crise dos setores educacionais que na verdade é um projeto deliberado de exclusão e dominação que nos aprisiona no maniqueísmo mercantil disfarçado de incompetência do estado.

Dessa forma, partindo de aspectos da sociedade capitalista cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, não podemos nos iludir em achar que a pedagogia dominante não é a pedagogia das classes dominantes (FIORI, 1994).

Nesse sentido, Freire (1987) destacou através de sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, uma visão de sociedade desigual manifestando bilateralmente as relações entre o opressor e o oprimido. Segundo o autor, a estrutura que garante a dominação do opressor está pautada em uma educação verticalizada e contrária ao diálogo, servindo como instrumento de desumanização e domesticação. Dessa forma, o opressor determina as condições a exercer a dominação sobre o grupo oprimido. Ao se referir à teoria antidialógica Freire, ressalta que tal doutrina traz a opressão através da invasão cultural camuflada de uma falsa admiração do mundo tal como é, sendo a mitificação do mundo necessária nessa perspectiva para manter o status quo, além da desunião dos oprimidos que divididos ficam ainda mais enfraquecidos e tornam-se facilmente manipulados. Tal manipulação tem função de apresentar o mundo como algo estático, onde resta somente a adaptação e não a transformação dele.

Sendo assim, os oprimidos se caracterizam de grosso modo por aceitarem as condições impostas, dentro de uma sociedade de classes. Reforçando a ideia de manutenção da hegemonia dominante responsável pelo projeto estrutural de uma educação que não permita que eles próprios estabeleçam um diálogo reflexivo, crítico e libertador. Acabam sendo “hospedeiros do outro”. Porém em contraposição ao sistema opressor, Freire, defende a educação dialógica, problematizada e altamente reflexiva. Permitindo que o oprimido busque sua organização em direção à mudança social.

Paulo Freire destaca que para a manifestação de uma educação verdadeiramente capaz de contribuir com a percepção da condição de oprimido do indivíduo, é necessária a superação da contradição educador-educandos, permitindo que dentro do processo de educação ambos participem de um movimento mútuo de ensinamento e aprendizado.

O autor denuncia ainda que uma das maneiras de manter o projeto alienador referente ao sistema educacional ocorre através de uma educação dissertadora que conduz os alunos á uma memorização mecânica dos conteúdos narrados. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (1987, p.37).

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p 38).

Dessa maneira a educação proposta pela minoria dominante pretende que a maioria se adapte aos conceitos da minoria, cabendo à educação pacificar ainda mais os indivíduos,

facilitando assim, a adaptação dos seres ao sistema dominante, de forma a evitar ao máximo a manifestação de um pensar autêntico.

Se por um lado a educação bancária desconsidera o ser como histórico simplesmente impondo conteúdos e inibindo o poder criativo e libertador, por outro lado, temos a educação problematizadora que busca a inserção crítica do indivíduo na realidade. A educação problematizadora vai ao encontro da prática de liberdade através da reflexão do ser humano e suas relações com o mundo (FREIRE, 1987).

Os destaques que demos anteriormente as questões econômicas, claramente refletem na área educacional. Seguindo o pensamento de intelectuais contemporâneos como Paulo Freire, observamos que as tendências de modificações em conceitos educacionais da atualidade com é o caso do projeto escola sem partido, podem refletir no futuro das políticas públicas de educação, apresentando enorme retrocesso.

A prática de uma educação questionadora e reflexiva que leva em consideração os indivíduos e suas concepções socioculturais de maneira autêntica está sendo duramente atacada e demonizada através de uma intensificação do maniqueísmo ainda mais corroborado pelo novo governo brasileiro. O presidente Jair Bolsonaro fala em retirada de autonomia universitária através da indicação de Reitores das Universidades e Institutos Federais, assim como censura a questões do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

Atitudes como essa, ligam um alenta para o momento que pode vir a ser vivido na educação brasileira caso sejam efetivadas tais propostas, pois do aparelho estatal emanam as políticas públicas.

É perceptível que cada mudança acentuada na vertente de âmbitos governamentais no país acaba sendo responsável em deixa o debate em torno da educação ainda mais caloroso e evidenciado. Revelando uma suposta tendência do uso do sistema educacional de acordo com os momentos políticos e questões ideológicas de cada fase histórica vivida.

No cenário atual, a classe progressista da educação que debate a escola como estrutura ideológica do estado e seu conservadorismo, passa agora a ser ainda mais atacada por uma parcela cada vez mais significativa da população que lê o debate progressista como tentativa de produção de doutrinação “comunista”. Uma clara manifestação da lógica conservadora. Lembramos que conservador nesse caso é o indivíduo que não preza por mudanças e pretende simplesmente conservar o modelo estrutural. Qual parcela da população se beneficia com tal modelo?

As manutenções do modelo existente se opõem a mudanças que levem ao questionamento do padrão explorador e opressor. Porém tal discurso ecoa fortemente pela voz da classe oprimida. Tal eco é totalmente compreensível, pois como já vimos anteriormente essa classe está condicionada dentro de uma lógica bancária que tem o opressor como exemplo.

O fato da população oprimida reproduzir a fala do conservadorismos opressor das classes dominantes está diretamente ligado as concepções sobre a relação entre escola e sociedade que adotamos.

A reflexão de Paulo Freire certamente nos deixa pistas para continuarmos esse debate que claramente tem amplitudes imensas. Nessa investigação direcionaremos nossas lentes para os destaques que supostamente representam as aparições mais recorrentes dos debates sobre a função da escola na sociedade. Faremos isso através dos recortes realizados por Cortella (1997), que destaca três concepções que segundo o autor representam com frequência o debate que ronda a escola.

Iniciamos a primeira concepção pelo que Cortella chama de otimistas ingênuos, possivelmente reconhecemos características dessa manifestação nos debates cotidianos.

O otimista ingênuo segundo o autor, possui o entendimento distorcido ou pouco amplo do ambiente escolar e da atmosfera sociocultural de concepção que a forma. Acreditando

piamente que a escola é um ambiente de intervenções salvadoras apropriadas para interferir no contexto social sem sofrer interferência do mesmo.

O indivíduo se apresenta otimista porque valoriza a escola, mas também ingênuo por atribuir a ela uma autonomia absoluta na sociedade e a expectativa de sozinha modificar questões sociais mais amplas. Não considera as interferências políticas, socioculturais e econômicas que a envolve. Além de romantizar a atuação do professor como um sacerdócio fruto da neutralidade.

Segundo o autor, tal visão predominou quase que isoladamente até meados dos anos 70, quando surgiram reflexões mais contundentes do fenômeno educativo, juntamente com a mudança de cenário político do país. Porém, ainda é possível notar resquícios de tal pensamento ingênuo ou não, na atualidade. Ousamos dizer que em 2018, com a eleição de um presidenciável de características conservadoras, carregado de um discurso neoliberal que trouxe uma visão simplória, rasa e maniqueísta da questão educacional no cenário popular, contribuiu para a oxigenação do debate da escola redentora.

Logicamente não é incomum políticos usarem a educação como plataforma de suas campanhas. Geralmente colocando-a como a salvadora de uma pátria deseducada que através da educação deixará de ser violenta, corrupta, desigual e etc.

Se observarmos de maneira minimamente crítica o discurso conservador que rodeia a educação, perceberemos que ele vem acompanhado de imposições que na verdade reforçam a lógica bancária da educação que por sua vez, visa à manutenção da classe dominante. Tal lógica acontece através de adaptação ao sistema existente que vai à contramão do desenvolvimento de uma consciência crítica norteadora de indivíduos inseridos na transformação do mundo.

Freire (1987) destaca que a lógica de adaptação do indivíduo é uma maneira de melhor molda-los a situação imposta, e assim realizar a dominação mais “naturalmente”, indo na contramão do caráter libertador da educação. Seguindo a reflexão sobre a lógica de Cortella, o autor destaca a segunda concepção, uma visão totalmente oposta ao pensamento anterior. Agora o autor nomeia como sendo, pessimistas ingênuos, que por sua vez defendem uma completa subordinação da escola à sociedade/classe dominante, servindo unicamente ao poder dessas classes e atuando como reprodutora da desigualdade social, de maneira que o educador desempenha função de executor da ideologia dominante, e a escola apenas reprodutora do reflexo social e interesses hegemônicos. Transmitindo conhecimentos produzidos sempre fora da escola por uma força maior que ela.

A visão supramencionada evidencia que a escola não é uma instituição completamente neutra, e que está ligada a uma estrutura mais ampla que fazem parte o sistema político, atividades sociais e uma lógica econômica. Contudo, ela apresenta-se pessimista, pois despreza totalmente a capacidade da escola como meio para conquista da justiça social.

Passa a ser também ingênuo, “pois não radicaliza a análise e sim a sectariza, ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais, atribuindo-lhes um perfil exclusivamente conservador”. (CORTELLA, 1997, p. 122).

Notoriamente quando pensamos o ambiente escolar, apesar das múltiplas complexidades precisamos estar atentos às percepções supracitadas, pois elas além de estarem de certa forma nas rodas de conversas, apresentam suas verdades e não verdades. Ambas pecam por conta de seus extremismos atribuindo à escola uma expectativa em muitos momentos desleal. Por sua vez, essas concepções também refletem e são reflexos diretos da sociedade.

Com relação a esse debate, acreditamos no olhar mais cuidadoso sobre a realidade escolar, buscando reflexões críticas e evitando extremismos, sempre a procura de equilíbrio entre as compreensões e informações.

Seguindo o entendimento da busca de equilíbrio, Cortella apresenta uma terceira concepção que procura resgatar a positividade das anteriores na tentativa de ultrapassar a fragilidade inocente contida no otimista e o imobilismo presente no pessimista, com isso, surge o otimismo crítico que coloca a escola em uma condição dialógica com a sociedade, sem sucumbir à condição de neutralidade ou colocá-la como inútil para a mudança social.

A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas concomitante, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las (CORTELLA, 1997 p. 122)

Nesse sentido, o que o autor chama de otimista crítico é o indivíduo que entende a necessidade de rompimento com o sistema imposto, compreendendo que há uma autonomia no ato de educar, porém uma autonomia relativa. Tal autonomia relativa depende de um processo de organização coletiva que leve ao pensar crítico em meio a um processo de contradições.

Vago (1996) assinala que a escola pode estar cumprindo o papel de fortalecimento das desigualdades e reprodução do sistema dominante, mas aponta que ela possui recursos para não se reduzir a ser um braço ideológico da classe dominante como reprodutora de conhecimento, sendo capaz de produzir sua própria cultura, oferecendo espaço de resistência à hegemonia, realizando uma intervenção cônica e articulada de maneira a propiciar cidadania em sua plenitude.

Para Bracht (2003) a escola não é por excelência o local do tradicionalismo e da inércia, por isso não deve funcionar como mero depósito da cultura mais geral da sociedade, deve se estabelecer como um local privilegiado para a criação de cultura não só de indivíduos, como também ser capaz de penetrar e modificar a cultura na qual ela está inserida.

Dessa forma a escola promove intervenções da sociedade, e por outro lado também é influenciada por ela, de maneira que a cultura escolar sofre tensões da cultura não escolar e vice-versa. Assim como a relação de formação do ser e de mundo. Em que a consciência e o mundo se dão simultaneamente segundo Freire (1987). Assim sendo, Cortella (1997), afirma a relação entre a escola e sociedade com uma via de mão dupla, não havendo uma escola totalmente independente e nem completamente dominada.

Quando nos referimos a uma escola capaz de reunir elementos suficientes para o desenvolvimento de uma percepção crítica do mundo, necessariamente precisamos entender as relações mais amplas que circundam o processo de construção dela. Nesse sentido Barroso e Darido (2006) destacam que devemos pensar a escola dentro do processo social considerando seus mais variados setores, desde a direção e orientação, passando determinadamente pelo corpo docente e chegando até aos demais funcionários, como monitores, merendeiras, serventes, zeladores, para que todos estejam envolvidos com o desenvolvimento da cidadania.

Há um debate muito mais profundo em torno da escola, seus valores, concepções e funções, mas o foco nesse texto não é o de esgotar o assunto, que na verdade encontra-se longe de ser esgotado. O intuito é provocar uma introdução antes de abordarmos diretamente o esporte dentro da aula de Educação Física nesse ambiente tão polemizado, buscando focar o papel da Educação Física Escolar e como a área pode contribuir para essa atmosfera.

Sendo assim, entendemos como fundamental para que a Educação Física escolar caminhe em direção a uma prática libertadora, apresentar-se dialógica, buscando estimular a inserção crítica do indivíduo na realidade. Oferecendo condições para a manifestação de autonomia, sempre direcionando a participação efetiva do aluno na sociedade de maneira ativa e coletiva.

2.5 – Manifestação do Esporte não escolarizado no íntimo da Escola

As reflexões entre escola e sociedade realizadas anteriormente subsidia a discussão mais focada a manifestação das práticas esportivas no ambiente escola. Pois o esporte que acontece em sociedade, ou melhor, fora da escola, já que a escola também faz parte da sociedade, acaba por exercer influência no cotidiano escolar, assim como outros acontecimentos sociais também o fazem.

O esporte manifestado geralmente fora da escola é o esporte de alto rendimento, difundido por meio da sua base midiática responsável por exercer profunda influência na coletividade, refletido no ambiente escolar que como vimos, não está imune a tais manifestações,

Pinto (2009) destaca que o chamado esporte de rendimento além de estar alinhado com a lógica dominante, expõe quase sempre seus praticantes a condições bárbaras de treinamento para a obtenção de “resultados”, além de penetrar na mente de alunos e de muitos professores, como sendo uma das mais adequadas formas de abordagem do esporte, seja na escola ou fora dela.

Dessa forma as avançadas mudanças ocorridas no ensino da Educação Física, nos revela que as críticas feitas ao esporte de rendimento/espetáculo foram responsáveis por dar grande evidência às contradições apresentadas pelo mesmo.

Bracht (1997) evidencia que em um passado recente era atribuída à Educação Física escolar o papel de fortalecer o esporte de rendimento através do treinamento e seleção de talentos esportivos. Havia ainda o discurso que o esporte por si só seria capaz de estabelecer cultura, educação e saúde. Argumentos esses que foram fortemente utilizados para agudeza de legitimação do mesmo nas aulas escolares, além de garimpar através desse discurso apoio financeiro oficial do Estado para a ampliação das ações esportivas. Bracht em seus trabalhos ainda destaca que:

[...] a Educação Física assumia os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que tínhamos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior. (1997, p. 22).

É sabido que a Educação Física teve/tem papel ativo na disseminação do esporte no cotidiano nacional. Entre as suas mais variadas fases ao longo da história. As características anteriormente citadas foram exaltadas com a chegada dos militares ao poder central em 1964, houve um direcionamento político em torno da Educação Física como instrumento ideológico do governo através do esporte. Betti (1991) observou que durante essa época no Brasil, houve um grande salto na prática e investimento no esporte, criando-se uma relação direta entre Educação Física/Esporte, como sinônimos, embora o esporte já estivesse presente na sociedade desde décadas anteriores.

O esporte abordado na esfera militarista era meramente tecnicista. Darido (1999) aponta que os militares passaram nessa época a investir fortemente no campo esportivo com o

objetivo de fazer da Educação Física um suporte de suas concepções. Sendo assim, a Educação Física era utilizada como mecanismo para a seleção e treinamento de atletas, em uma tentativa de promoção do país por meio das competições de alto rendimento. Ainda segundo a autora, a ideia central desta fase girava em torno do Brasil potência na tentativa de encobrir o que se passava de negativo dentro da própria nação. O professor nessa fase passou praticamente a exercer papel de treinador e o aluno de atleta, sendo privilegiado nas aulas os mais habilidosos e a identificação de talentos.

É nesta etapa da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. (DARIDO, 1999. p16).

Essa era uma concepção de Educação Física tecnicista voltada para o corpo de maneira isolada, não desenvolvendo as mais variadas capacidades do indivíduo, permanecendo fechada somente ao desenvolvimento anatofisiológico em uma concepção alienadora dificultando o senso crítico e reflexivo do indivíduo na sociedade e com relação a sua própria História. Uma visão da Educação Física que não valorizou seu caráter filosófico, psicológico e sociológico do desenvolvimento pedagógico, não contribuindo para o alargamento crítico do indivíduo, além de reforçar a seletividade e os estereótipos através do adestramento em torno da atividade física esportiva. Vale lembrar que a Educação Física já foi entendida como forma ideológica de preparar mão de obra capaz de servir as demandas do trabalho, necessária aos interesses das classes dominantes.

Se o principal papel cumprido pelo esporte restringido a perspectiva tecnicista era a inibição questionadora do pensamento dentro de uma lógica reprodutora de padrões biomecânicos e sociais, na configuração do esporte espetáculo não é diferente. Bracht (1986), afirma que um dos papéis cumpridos pelo esporte espetáculo é o de controle social pela adaptação dos praticantes aos valores e normas dominantes, repetindo e reforçando os valores capitalistas de maneira que a dominação e a exploração acontecem de forma harmoniosa entre explorado e explorador, através de mordanças invisíveis postas desde muito cedo.

Nessa perspectiva, Bracht (1986), destaca que através das regras inflexíveis no esporte de alto rendimento são desenvolvidas as ideias de aceitação e conformismo, pois a reflexão e o questionamento dentro dessa prática acabam por levar o indivíduo à exclusão desse sistema ao invés da reconstrução e modificação do mesmo. Por conta desses e de outros sentidos e significados a lógica do esporte de rendimento não deve ser puramente reproduzida no ambiente escolar.

Nesse sentido, devemos contrapor o esporte de rendimento com a proposta escolar de prática problematizadora. As práticas esportivas que chegam ao ambiente educacional trazendo consigo graus e códigos próprios, quase sempre atropelam de maneira significativa as propostas pedagógicas. Dessa forma, a escola enquanto campo de eco de ideias e constantes reflexões deve atentar para não servir prioritariamente aos meios dominantes e a indústria esportiva. Assim a escola carrega função de problematizar o esporte ou qualquer outro conteúdo que entre em seu interior.

Há diversos destaques para a contradição que o esporte causa dentro da instituição escolar quando não tratado pedagogicamente. Questiona-se o papel desse tipo de esporte como parte do currículo da Educação Física escolar. Pinto (2009) ilustra que a maneira que o esporte hegemônico é apresentado trata-se de uma tentativa de negar a cooperação e a soberania popular, fortalecendo o individualismo e a hipercompetitividade dentro e fora da escola. Destaca que:

[...] hipercompetitividade não deve ser confundida com competição, já que esta última pode ser pedagogicamente utilizada com finalidades educacionais. O individualismo, por sua vez, deve ser substituído por manifestações coletivas e cooperativas. A competição e a cooperação devem ser incentivadas e promovidas na escola, de forma educacional, permitindo maior aproximação do fenômeno esportivo com a educação. (PINTO 2009, p.5).

A mera sujeição às regras esportivas de maneira a não permitir e estimular reflexões sobre o desenvolvimento das atividades realizadas favorece a alienação e os meios de controles sociais pela imposição de valores e normas predominantes, impedindo a capacidade criadora e o questionamento, comprometendo o processo de aprendizagem escolar como ambiente de modificação social, reconstrução e construção do novo.

Bracht (2000) destaca que o esporte quando não problematizado desvaloriza a trilha percorrida e a trajetória de evolução e construção, apresentando fim em si mesmo, pautado em um código binário da vitória e derrota, desconsiderando o caminho percorrido pelo indivíduo e sendo medido apenas pelo resultado final, além de exigir o máximo do rendimento e não o possível ou o ótimo. Acaba por não levar em conta as diferenças dos indivíduos e dos coletivos.

Sendo o esporte uma construção histórica, além de elemento da cultura corporal do movimento, da vida dos indivíduos, dos seus meios, perpetrando como objeto da humanidade, não há aqui intensão de rejeitar o esporte como conteúdo escolar das aulas de Educação Física, o objetivo é o de estimular a reflexão de quais valores estamos sujeitos.

Nesse sentido, Bracht (2000) faz uma crítica de não exclusão do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas, a forma como ele vinha ou vem sendo abordado por ela. O autor desmistifica o fato que criticar o esporte é estar contra ele, ao ensino de sua técnica ou contra a sua aplicação, e explica que a crítica se faz necessária aos avanços, e que erroneamente foi construída a ideia de se estar a favor ou contra o esporte apenas por criticá-lo ou não. Esclarece ainda que a análise está sobre a metodologia utilizada e não sobre o fenômeno esporte propriamente dito.

A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou então, negá-lo como conteúdo das aulas de Educação Física. Ao contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente (BRACHT, 2000, p.16).

Barroso e Darido (2006), afirmam que o esporte nas aulas de Educação Física deve apresentar características informais, com flexibilidade das regras quando for preciso, oferecendo possibilidades de solucionar conflitos e socializar os alunos, em oposição ao grande rigor às regras normativas, à “ditadura do professor” e estímulo à competição, apresentados como principal meta no esporte de rendimento.

A ideia aqui ilustrada claramente não é a de abolir o esporte enquanto conteúdo escolar das aulas de Educação Física, mas desenvolver um olhar mais crítico a abordagem do mesmo e ao desenvolvimento da sua pedagogia através do tratamento dado a ele antes do mesmo entrar na escola, fazendo com que a escola usufrua desse fenômeno e não seja simplesmente utilizada por ele como em épocas anteriores em que o esporte simplesmente adentrava a escola, conduzido pelos seus próprios ventos, que podem ter deixado resquícios até os dias atuais.

2.6 – O Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar

Destacamos brevemente algumas das características que são reforçadas pela prática do esporte como elemento da Educação Física escolar quando apresentado sem o devido entendimento da sua relação ampla com moldes sociais. Nesse tópico pretendemos destacar as possibilidades de sua prática no ambiente escolar de forma a contribuir para o estabelecimento de pontos de reflexões sobre as contradições apresentadas a partir da sua manifestação.

A reação da Educação Física ao fim do século XX, influenciada pelas teorias críticas da educação e da sociologia crítica do esporte, colaborou para um olhar questionador e reflexivo sobre o esporte como conteúdo das aulas de Educação Física e na possibilidade de desenvolvê-lo no contexto educacional juntamente com os demais conteúdos referentes à Educação Física escolar (BRACHT, 2000). A partir desse momento a manifestação do esporte já não estava mais naturalizada como “educador por si só”. Infelizmente uma fala ainda presente no cotidiano popular e muitas vezes manifestada por profissionais da área.

Levando em consideração a lógica bancária de educação pontuada por Paulo Freire, podemos considerar que o esporte espetáculo é responsável por cumprir função doutrinadora fundamental dentro da lógica de manutenção de privilégios de uma minoria dominante. Pois a lógica do Esporte ainda não ressignificado determina a simplória obediência dos participantes às regras impostas, sem abertura ao questionamento.

Porém há uma admissão por parte dos educadores que a escola possui plenas condições de situar uma relação de tensões entre as práticas educacionais não formais advindas do convívio familiar, religioso e etc., devendo até mesmo interagir com tais práticas, contudo sem perder de vista sua especificidade que deve privilegiar uma reflexão sistemática, intencional, periódica e continua acerca dos conhecimentos, produzidos e acumulados pela humanidade.

Vago (1996) aponta as possibilidades da produção de cultura escolar e destaca que a Educação Física escolar é capaz de produzir seu próprio saber sobre o esporte presente no interior da escola. Apresenta ainda possibilidade de tensionamento através da cultura própria do ambiente escolar sendo utilizada como mecanismo de favorecimento da autonomia e reflexão do aluno, capaz de estabelecer diálogo crítica em relação à dicotomia entre o “esporte da escola,” que seria o esporte pedagogizado, dotado de valores e códigos que priorizam a integração, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico carregado de valores educacionais em contraposição aos valores, inseridos principalmente na prática do esporte dito “na Escola” alusivo ao conteúdo não ajustado pedagogicamente.

Dessa maneira o autor considera importante construir uma relação de tensões entre as manifestações das práticas esportivas produzidas e acumuladas historicamente na esfera mais ampla da sociedade, confrontando-a com a prática escolar de esporte dentro da cultura escolar de manifestação do mesmo. Assim sendo, essa relação de instrumentalização do aluno para que seja capaz de confrontar as manifestações do esporte, aguça a reflexão e relação de contrapontos das manifestações do esporte dentro e fora da escola, fazendo com que a cultura escolar chegue ao espaço mais amplo, oferecendo a sociedade outras possibilidades de prática do esporte.

Vago, assim como Bracht (1992), Soares et.al. (1992), Barroso e Darido (2006), Bracht e Almeida (2013), não aponta no sentido de negar o esporte como conteúdo escolar, mas a importância e a relevância de trabalhar esse conteúdo de maneira escolarizada, de forma que o aprendizado desenvolvido através dele vá além dos muros da escola, que mostre contradições, leve a reflexão e análise crítica de mundo, contribuindo para o tensionamento permanente de valores.

Desse modo o esporte cabe no ambiente escolar, basta considerarmos e trabalharmos as possibilidades que levem a escola a se apropriar dessa prática. Nesse sentido Bracht (2003) destaca que a escola tem especificidades que devem ser respeitadas, obrigando todo e qualquer saber que tenha o escopo de entrar nesse ambiente a passar antes pelo crivo

pedagógico e suas especificidades, tornando-se um saber tipicamente escolar e a partir do trato pedagógico torne-se um saber característico da escola e se faça educativo na expectativa de uma motivada concepção de projeto de educação libertadora.

Barroso e Darido (2006) afirmam a necessidade de atribuição de estímulos através do tratamento pedagógico capaz de valorizar a cooperação, inclusão de todos nas atividades, unindo as diferenças de maneira que os mais habilidosos possam auxiliar os menos habilidosos, de forma que haja auxílio entre os alunos, partindo das suas limitações para a formação de um ambiente de mútua cooperação, levando esses alunos à reflexão sobre esses princípios. Ampliando as possibilidades de desconstrução da máxima de vencer a qualquer custo, da valorização da meritocracia dentro de um sistema de possibilidades desiguais e do princípio da exclusão e seleção dos mais habilidosos, como era comum, de acordo com Bracht e Almeida (2013), o professor de Educação Física inclinar-se a dar maior atenção e incentivo extra aos que possuíam maior facilidade de aprendizado esportivo e se destacavam nas aulas de Educação Física.

Dessa forma de acordo com Vago (2012) cabe ao professor produzir novas maneiras de apresentar o esporte à sociedade, influenciando a mesma a conhecer e usufruir dessas novas vivências, colaborando assim para o aumento da tensão cada vez mais permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo. Confrontando os códigos excludentes e seletivos. Desenvolvendo uma nova prática de cultura de esporte, e através dela, juntamente com os mais diversos conteúdos da Educação Física, se consiga criar pontos de articulação, através de uma instrumentalização que leve a possibilidade de problematizar o esporte, assim como os códigos e valores que o demonizam dentro do ambiente escolar.

Dentro do novo caminho para pensar o esporte, pretende-se através das reflexões produzidas no campo educacional, ir além dos valores situados dentro da escola, produzindo uma cultura escolar que vá acolá dela, influenciando na história cultural da sociedade. Contribuindo para a reorganização de modelos e revolução de setores, importunando o comodismo e a falta de questionamentos impostos pela classe dominante sobre a classe dominada.

Dessa maneira pretende-se assegurar a competência do ambiente escolar e garantir que a Educação Física, também possa intervir na coletividade, contrariando valores hegemônicos através de outras possibilidades do seu desenvolvimento, e que essas sejam colocadas à disposição da sociedade.

Bracht e Almeida (2013) destacam alguns elementos que contribuem para a evidência do “esporte da escola” em relação ao “esporte na escola”. Segundo o autor, prioritariamente enquanto um favorece a inclusão, o outro favorece a seletividade. Um trabalha a promoção da saúde e o outro sobrecarrega o organismo pelo excesso de treinos. Um promove a solidariedade e o outro a concorrência, entre muitos outros destaques.

À medida que a escola produz uma cultura escolar do esporte, cria maiores possibilidades de relacionar-se com essa prática, confrontando-a e estabelecendo crises reflexivas firmes sobre a prática esportiva vivenciada pelo indivíduo na sociedade (VAGO 1996)

O esporte precisa ser compreendido pelo aluno de maneira crítica para que ele possa ser sujeito da cultura, de modo que o indivíduo possa usufruir não só do “direito do consumidor”, mas, do direito de cidadão.

O esporte educacional quando bem orientado reforça as bravuras escolares responsáveis pelo tensionamento em relação aos valores hegemônicos, que quase sempre estão pautados em códigos próprios que têm como base a concorrência, exclusão, a hipercompetitividade e individualismo (PINTO, 2009).

O esporte que passa pelo crivo da escola deve trazer consigo uma cultura escolar pautada em um plano pedagógico amplo e que busque superar o senso-comum das

aprendizagens, reunindo os diferentes elementos necessários na busca de materialização do compromisso escolar com a formação integral do indivíduo humanizado, reflexivo e autônomo, carregando em seu cerne códigos contraditórios aos estabelecidos geralmente através do esporte espetáculo. Sendo eles: a emancipação, cooperação, solidariedade, autonomia, liberdade, preservação e entendimento da identidade cultural.

Para que o processo de reflexão e autonomia de pensar e recriar a vida pelo indivíduo ultrapassar os muros da escola, a mesma não pode oferecer um aprendizado ilusório pautado em “decoreba” para a realização de provas e testes. Deve apresentar formas de se fazer presente do cotidiano do indivíduo através de experiências e disciplinas escolares que levem a reflexão de maneira que o aluno possa ir além da reprodução do que viu ou experimentou, permitindo que as experiências ocorram em caráter emancipatório, libertador, e se tornem parte do processo de análise de novos momentos, através da presença de valores inseridos anteriormente em um processo crítico de etapa da sua história.

Oliveira (2000) defende a escola como produtora de mudanças e que as transformações ocorridas dentro dos seus setores não devem se limitar a eles. Destaca que mesmo tendo suas limitações sociais, a escola é capaz de gerar transformações, não sendo uma ilha na sociedade.

Falando mais especificamente do esporte como prática escolar e o significado de apresentar um esporte escolarizado que pode ser chamado de “esporte da escola”, trata-se da função por parte do educador em assumir um compromisso através do seu entendimento pregresso de contribuir na formação de sujeitos para a atuarem diretamente na sociedade. Quando nos referimos ao verbo atuar, não nos referimos à atuação restrita ao mercado de trabalho ou no disciplinar de indivíduos capazes de “apertar com excelências os parafusos¹” no setor automotivo ou em qualquer outro. Referimo-nos aqui a indivíduos capazes da reflexão, da crítica em direção à liberdade constituída através do conhecimento, entendimento e análise de fatos reunidos, com amplo acesso a cidadania crítica, democrática e participativa, com possibilidades de novas construções em qualquer meio que ele esteja. Indivíduos esses que sejam capazes de tomar decisões, não sendo apenas reprodutores de gestos, modelos, aspectos e até mesmo culturas.

Promover a alfabetização esportiva vai muito além da aprendizagem de destrezas; o exercício da plena cidadania no plano da cultura corporal de movimento especificamente no plano do esporte exige o desenvolvimento de competências que vão além dessas habilidades e que abranjam também a capacidade de situar histórica e socialmente essa prática humana, de perceber e analisar os valores que a orientam, os benefícios e os prejuízos de uma ou outra forma da prática esportiva. Portanto, o esporte escolar só faz sentido se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola. Em termos mais concretos, isso significa que não basta, para a realização da função da escola, que o esporte seja aprendido e praticado nos seus espaços, é preciso também que o esporte escolar instrumentalize o indivíduo a compreender o fenômeno esportivo. (BRACKTH E ALMEIDA 2003, p.98).

Com isso, o processo de desenvolvimento do esporte em ambiente escolar deve estar de acordo com os princípios da escola, pois dessa maneira será capaz de contribuir com seus valores e práticas escolares.

¹ Em alusão ao filme Tempos Modernos;

2.7 - Técnicas esportivas como um bem sociocultural da humanidade

Através do oferecimento de novas possibilidades para que o indivíduo possa usufruir da prática esportiva nas aulas de Educação Física, não se pretende negar o conhecimento da técnica ou o desenvolvimento de gestos como conteúdo das aulas. Bracht (2000), afirma com relação às técnicas, quando um bem passa a ser valorizado socialmente, buscam-se métodos para aperfeiçoá-lo, de maneira que a técnica deve ser considerada uma configuração para atingir objetivos, sendo subordinada a finalidades humanas, devendo assim ser analisada dentro de seus desígnios e que esses objetivos estejam sujeitos a variações.

O autor destaca que há uma subordinação da iniciação esportiva à técnica, mas não a ela propriamente dita e sim a finalidade que ela se encontra a servir. Oliveira (2000) afirma em uma perspectiva crítica do esporte que as abordagens técnicas, as regras e as táticas não podem ser negadas aos alunos, de forma que as mesmas devem ser preservadas em seus significados centrais e modificadas em seus sentidos individuais e coletivos. Com isso, o autor pretende afirmar a necessidade do conhecimento técnico para que o aluno tenha compreensão da melhor forma de realizar determinado gesto motor e possa a partir disso até mesmo elaborar novas maneiras de fazer algo, não significando uma defesa ao condicionamento mecânico, mas sim a utilização da técnica na resolução de problemas, incentivo a descoberta e a pesquisa, buscando uma melhor maneira de fazer alguma coisa.

O processo de aprendizagem da técnica esportiva deve também garantir ao aluno a informação e a reflexão a respeito do desenvolvimento dela em função do esporte de alto rendimento e de lazer, para que o indivíduo seja capaz de reunir elementos que o levem a perceber as contradições presentes na ação.

Na perspectiva de formação de indivíduos autônomos e titulares de sua própria história, devem ser apresentadas as técnicas e regras de maneira a conhecê-las e experimentá-las e a partir daí sugerirem ou não as mudanças e ou adaptações.

A experimentação das técnicas já existentes em uma perspectiva de conhecimento não engessado das regras e gestos motores pode levar os participantes a modificações das mesmas, a partir de necessidades específicas do grupo. A necessidade de modificações no jogo pode contribuir para o exercício da coletividade, respeito ao próximo, emancipação, reflexão, transformação por meio do trabalho em equipe em torno das novas definições e poder de escolha das mudanças às regras. Com isso, podemos afirmar que não se está adotando uma pedagogia tecnicista simplesmente por ensinar técnicas esportivas.

2.8 – O Professor no cerne do desenvolvimento

Quando falamos em adotar determinado procedimento metodológico, pedagógico em processo de elaboração de estratégias para a utilização do esporte como conteúdo escolar nas aulas de Educação Física, não podemos deixar de abordar um dos principais fatores contribuintes para esse acontecimento.

Estando o ser no centro dessa conferência e nesse caso mais específico o professor de Educação Física, consideramos que de nada avançam tantos debates se o principal elemento ficar de fora deles ou não acessar a essas novas perspectivas.

Nesse caso, cabe ao professor papel central no processo de escolarização do esporte, oferecendo novas possibilidades de apropriação do mesmo por seus alunos. Nesse sentido Caparroz e Bracht (2007) afirmam a necessidade da autonomia do professor de Educação Física, sobre a sua prática pedagógica, para não se tornarem dependentes de manuais formados por outros pesquisadores e/ou professores do âmbito universitário. Destaca ainda que os professores atuam em ambientes de alta complexidade, incerteza, instabilidade, caráter

único e dotado de conflitos de valores, em que o desenvolvimento da Educação Física é apenas um dos fatores que compõe essa textura, de forma que o professor deve refletir sobre o lugar de cada coisa em suas aulas, assim como o do Esporte e do ensino de suas técnicas.

Tendo um olhar de formação emancipatória com seus alunos, Oliveira (2000), destaca que a possibilidade de termos o desenvolvimento de esporte com caráter reflexivo que contribua para a formação ampla do aluno está na esfera de ações do professor, a prática pedagógica que está ligada, ao projeto político-pedagógico da escola e também as concepções que foram construídas ao longo da história do próprio professor.

Com isso dentro de nossa base, alguns autores apontam como fundamental a atuação do professor de Educação Física no sentido de trabalhar o conteúdo esporte dentro da escola em uma perspectiva de vivenciá-lo, apresentando a importância de saber realizar determinados gestos motores característicos de determinadas modalidades esportivas, mas que não se limite ao saber fazer. Sendo relevante nesse caso contextualizar a prática, além de destacar características como origem, evolução e mudanças ocorridas nas modalidades, levando a possibilidades de entendimento e nova construção. Destacam ainda, a importância do professor utilizar o esporte como estratégia para reflexão e discussão.

Dessa forma, os alunos e o próprio professor passam a refletir a estirpe de seus comportamentos na sociedade. Questões que devem ocorrer através do respeito à diversidade, cooperação, entre outros. Destacando que o esporte desde que bem conduzido, pode apresentar características muito ricas a serem exploradas pelos professores.

Ao professor de Educação Física, cabe um suposto papel de destaque por poder interferir diretamente no tratamento e abordagem em relação aos conteúdos, antes mesmo deste entrar na sala de aula. No entanto, a aplicação relevante da prática pedagógica no âmbito escolar depende de inúmeros fatores como, ambiente de concepção escolar, conjunto de conceitos que tem por base uma teoria política e/ou econômica do professor, a aproximação dele com estudos, experiências significantes, entre outros componentes fundamentais a sua formação e atualização.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

3.1 Método do estudo

O presente estudo foi desenvolvido em uma perspectiva de caráter descritivo, de abordagem qualitativa com utilização de observações não participantes, entrevistas semiestruturadas, e a análise documental como instrumentos de coleta de dados.

O delineamento metodológico da pesquisa foi elaborado a partir dos estudos de Gil (2008). Sendo assim, compreende-se que o corpo teórico, quanto aos objetivos da pesquisa, num primeiro momento, se constitui em descritiva, por buscar evidenciar as características de determinada população, os professores de EF, ou fenômeno, nesse caso o esporte nas aulas de EF, ou o estabelecimento de relações de aproximação e afastamento entre variáveis, sociedade e escola, esporte e cultura corporal do movimento.

Já num segundo momento, a busca dos nexos científicos das descrições dos fenômenos localizados nas escolas estudadas, a luz das teorias que sustentam as discussões, e devido ao método de análise do objeto, utilizamos também da pesquisa do tipo explicativa; por buscarmos identificar os fatores sociais e históricos que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, evidenciando suas contradições e elaborando os nexos de proximidade e afastamento com a teoria já produzida, com vias a dissertar algo além do existente e assim cumprir com a justificativa do projeto de mestrado.

Designou-se para esse estudo a rede pública de ensino, pois é nela que se dá o despertar para a pesquisa. Entendemos que a rede pública nos permitiu mesmo com a presença das características individuais de cada unidade escolar analisada, a possibilidade de avaliar uma atividade em rede, em uma articulação com determinações centrais a serem seguidas dentro de um sistema relacionado a uma estrutura conectada com uma coordenação central e minimamente padronizada.

3.1.1 Método de abordagem

Segundo Gamboa (2007) as relações metodológicas de um estudo dizem respeito aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado, assim como, explicita como serão organizados os procedimentos de produção do conhecimento e apreensão do real. Para essa pesquisa tivemos o método dialético por inspiração, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 106), pelo método dialético se “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”.

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. (GIL, 1999, p. 32).

Assim sendo, como refletimos no início dessa pesquisa, o esporte faz parte do bem cultural da humanidade estando dentro de um contexto social amplo que deve ser considerado como parte do todo, principalmente ao buscar analisá-lo.

3.2 - Amostra

A pesquisa buscou investigar a manifestação do conteúdo esporte dentro do sistema público de ensino municipal de Seropédica. Dessa maneira, alguns trâmites burocráticos foram percorridos antes da iniciação da pesquisa.

Dentro dos caminhos burocráticos documentais seguidos, o contato oficial que marca a pesquisa, ocorreu mediante a carta do curso de pós-graduação que institucionalizou o projeto de pesquisa, legitimando o processo desenvolvido, permitindo maior abertura e diálogo mais amplo entre pesquisador e a rede Municipal de Educação de Seropédica.

Seguindo aos trâmites necessários para a realização da pesquisa, foi expedido um ofício inicial a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Seropédica – SMECE, feito pelo próprio pesquisador. O conteúdo do ofício continha três itens prioritários.

Os itens solicitados foram:

Pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa na rede municipal, entendendo trata-se de um processo básico para o andamento da pesquisa.

O número total de escolas municipais e quantas delas possuem Educação Física de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, assim como seus respectivos contatos telefônicos e endereços.

Por fim, o número de professores concursados de Educação Física do município que trabalham nas escolas que possuem turmas de Educação Física de 6º ao 9º ano.

Como os dados solicitados em mãos foi possível compreender o universo da amostra, que por sua vez é composto por 45 unidades escolares que abrangem o primeiro e o segundo seguimento do ensino fundamental. Dessas 45 unidades escolares apenas 13 desenvolvem aulas do segundo seguimento do ensino fundamental, sobre o qual está o foco da pesquisa.

Com relação ao número de docentes que compõem o quadro de professores de EF do município, são 82 professores, sendo 77 concursados e cinco contratados, em um total de 145 turmas.

Tendo com referência os dados supracitados, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, sempre buscando descrever de maneira íntegra a realidade, além de viabilizar a pesquisa.

- Critérios de inclusão:

Ser professor concursado por edital público, visto que os critérios determinados por edital geralmente são comuns a todos os envolvidos, não havendo privilégios. A partir da aplicação desse critério, eliminamos da composição da amostra cinco professores que adentraram a rede municipal eivados de concurso público, utilizando-se do contrato como via de acesso.

O segundo critério formado buscou estabelecer uma representatividade significativa da população a ser investigada. Com isso, decidimos que a pesquisa seria realizada dentro das cinco maiores unidades escolares em número de alunos do município e que não participam do PIBID em EF. Dessa forma selecionamos um professor de cada unidade, totalizando o número de cinco professores de Educação Física dentro do grupo de professores concursados atuantes no ensino fundamental de 6º a 9º.

- Critérios de exclusão:

Trabalhamos apenas com professores que não compõem o quadro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência em Educação Física. Entendendo que o

programa cria uma retroalimentação entre Universidade e Escolas, o que poderia desvirtuar a pesquisa, já que o programa se dá em caráter extraordinário, ou seja, foge a ordem estabelecida.

Referente à extensão educacional sistematizada em Educação Física pelo PIBID, participam do programa menos de 7% das unidades que compõem o quadro escolar exclusivamente administrado pelo município de Seropédica.

Dentre os critérios já apresentados, a amostra será definida de forma intencional, visto que os critérios supracitados estabelecidos.

3.3 Instrumento

Utilizamos como instrumentos de coleta de informações, entrevista semiestruturada, notas de campo provenientes de um período de observação não participante, somados a investigação documental do currículo. Técnicas bastante utilizadas em pesquisas da área social.

A investigação teve início a partir das observações não participantes. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.74), nesse tipo de observação o pesquisador “não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. O procedimento tem caráter sistemático.”

O período de observação contribuiu para o entendimento do cotidiano das aulas e a conjuntura da realidade pesquisada, bem como, os fatores socioculturais que os influenciam. Tal procedimento envolveu o acompanhamento dos docentes investigados durante a realização de suas tarefas acadêmicas antes das entrevistas. O acompanhamento ocorreu de maneira presencial e durante o turno de trabalho do professor, ao longo de cinco semanas. As observações contaram com registros de eventos através de notas de campo realizadas pelo pesquisador. Os dados coletados a partir das observações, além de nortear o processo de construção da entrevista, contribuiriam no cruzamento de dados durante as análises.

As entrevistas semiestruturadas com cada um dos professores foi realizada após o período de observações. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) esse tipo de entrevista compõe-se de um conjunto de questões (roteiro) a partir do objeto estudado, porém permite que o entrevistado fale livremente a respeito de assuntos que apareçam a partir do tema principal, no caso, a situação da Educação Física/ “esporte na escola”, com ênfase nos polos da dinâmica curricular. O instrumento de entrevista, juntamente com as observações e análise documental, foram considerados os instrumentos mais apropriados para a coleta de informações referentes ao objetivo da investigação.

3.4 - Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa foram aprovados pelo comitê de ética na pesquisa da UFRRJ, seguindo todos os meios legais da pesquisa, constante do processo N° 23083.034743/2017-62.

A primeira fase do estudo diretamente no chão das escolas foi de formalização junto às unidades selecionadas, que além de buscar conhecer o funcionamento, rotina e regras da unidade, foi um momento de prognóstico.

Através da listagem das unidades escolares fornecida pela secretaria de Educação de Seropédica, foi possível identificar as cinco maiores escolas em número de alunos

matriculados. A partir de tal identificação realizamos contato telefônico agendando reunião com a direção de cada unidade.

As reuniões constituíram um passo que consideramos importantíssimo, pois permitiu a criação de um contato fundamental para a não geração de desconforto com a realização da pesquisa, além de permitir esclarecimentos aos sujeitos, sobre a finalidade da investigação e assinatura dos Termos de Anuência.

Através do contato inicial com a direção, solicitamos nomes e horários dos professores de Educação Física da Escola, levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão. Algumas unidades contavam com até três professores, e nesse caso optamos por um, de maneira aleatória, para a realização do contato.

A partir da definição aleatória dos professores das unidades selecionadas, realizamos visitas para solicitar a participação voluntária dos docentes no projeto, explicando sempre a importância da pesquisa. Mediante ao aceite em participar, foram apresentados os critérios de preservação dos dados pessoais e de imagem dos indivíduos, elucidando a metodologia utilizada, os objetivos e a ação de cada sujeito, bem como os caminhos previstos na pesquisa, além de apresentação e assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Visando a manutenção do anonimato da identidade dos professores participantes, utilizamos de letras ao nos referimos aos entrevistados.

3.5 Análises dos dados

A apreciação dos dados ocorreu através da análise de conteúdos da transcrição das entrevistas e documento do currículo, somada as notas de campo registradas. Gerhardt e Silveira (2009) aponta que é necessário superar a tendência ingênua que pode levar a se acreditar que a significação dos dados será mostrada abertamente ao pesquisador, sendo nesse sentido preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007).

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para iniciarmos o processo de análise dos dados, entendemos como fundamental apresentar as características de cada professor participante da pesquisa, pois tratando de uma pesquisa com seres humanos não podemos descartar os elementos socioculturais e os fatores que os circundam. Dessa forma, levando em consideração as dimensões do reconhecimento sociocultural através do processo transversal de coleta de dados, as delineações que compõe os perfis profissionais dos professores foram compostas por características pessoais, perfil de formação, tempo de atuação e formação, levando em consideração ainda as características da escola onde cada um trabalha, espaço físico, características da turma e alunos, assim como suas principais formas de lazer, pois entendemos que tais dados compõem a complexidade da análise a medida que fazem parte do ambiente macro de inserção do conjunto estudado. Dessa forma damos início a análise do primeiro bloco.

4.1 Professor A

Graduado em Educação Física em uma Faculdade particular da zona oeste do Rio de Janeiro – RJ, no ano de 2011. Após ter completado a primeira graduação em licenciatura em Educação Física continuou na universidade para obtenção do título de bacharel em EF no ano de 2012, e atua há cinco anos no magistério. Na rede municipal de educação de Seropédica o professor atua há dois anos.

O professor tem 31 anos, reside na zona oeste do RJ, se autodeclara branco e afirma conhecer a realidade sociocultural do município de Seropédica de maneira superficial. Perguntado se conhece as principais formas de lazer dos alunos, o professor relata que através dos comentários que ouve dos discentes, a principal forma de lazer é o jogo de futebol no bairro.

Com relação a ter optado em cursar EF, o professor afirma que sua primeira opção de graduação foi à psicologia, mas ao visitar o ambiente escolar durante a faculdade, a EF chamou sua atenção por ser segundo ele, a disciplina da educação básica que os alunos mais se identificam, sendo assim, pediu transferência do curso de psicologia para EF.

Atualmente, além de trabalhar como professor escolar atua também como professor de academia de ginástica e *personal trainer*.

A escola em que o professor atua possui um espaço amplo referente ao pátio escolar, quadra coberta com marcação, traves e tabelas, e está localizada em uma área mais isolada do município.

4.1.2 Professor B

Graduado em licenciatura em EF no ano de 2009, em seguida concluiu bacharelado também em EF no ano de 2010. Assim como o professor A, ambos os cursos foram realizados em uma faculdade particular da zona oeste do Rio de Janeiro. O professor possui especialização em futebol pela Universidade Federal de Viçosa. Tem cinco anos de experiência como professor, sendo três anos em Seropédica.

O professor tem 39 anos, reside no município de Seropédica e se autodeclara branco, demonstra conhecer com propriedade a realidade sociocultural do município e sua motivação em cursar EF, deu-se por ser ex - atleta de futebol.

Nos dias que ocorrem, o professor além de trabalhar em Seropédica, trabalha ainda rede pública de um município vizinho, além de possuir um pequeno centro de treinamento de futebol para crianças.

A escola em que o professor atua, possui quadra coberta, e fica localizada em uma região central do município, porém, como o pátio da escola é reduzido, nos momentos em que ocorre tempo vago de outras turmas, o professor tem que solicitar que os alunos das outras turmas não entrem na quadra durante as atividades.

4.1.3 Professor C

Licenciado em EF pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 2012, o professor possui um ano e seis meses de experiência como professor da rede municipal de Seropédica, sendo, esse seu primeiro emprego em uma escola, antes o docente atuava como professor em salas de musculação e atendimento como *personal trainer*. A decisão pela atuação profissional no magistério está ligada a procura de estabilidade financeira e possibilidade de ampliação do tempo de lazer com a família, sendo uma das maiores motivações para tal, o nascimento da sua filha que tem dois anos de idade.

O professor tem 30 anos, se autodeclara branco, reside em um estado vizinho ao RJ, a cerca de quatro horas de viagem. Afirma não conhecer com profundidade a realidade sociocultural do entorno a escola, mas com o passar dos meses tem tido algumas informações e busca se aprofundar ainda mais sobre elas, pois relata que entender as relações da comunidade pode ajudar em suas aulas e métodos de comunicação com os alunos. Com relação ao conhecimento das principais formas de lazer praticadas pelos alunos, o professor relatou que através dos comentários feitos pelos próprios alunos, percebe que as principais formas de lazer são festas do bairro e a prática do futebol nos campinhos do próprio bairro.

O principal motivo que o levou a optar pela graduação em EF, segundo ele, foi seu prazer pela prática esportiva, pois em seu imaginário a EF era somente ligada à área esportiva e foi pensando na vertente esportiva que decidiu pela graduação em EF. O professor diz que no futuro pretende cursar nutrição como uma maneira de complementar seus conhecimentos.

O professor divide-se entre as atividades escolares em Seropédica, sendo a única escola que atua, e o trabalho como *personal trainer* em sua cidade. A escola em que o professor trabalha conta com quadra coberta, demarcada, e com boa estrutura, além de amplo pátio escolar, e está localizada na região central da cidade de Seropédica.

4.1.4 Professor D

Formado em fisioterapia no ano de 2002, o professor D afirma ter buscado uma mudança profissional para a EF, pensando em estabilidade financeira, motivado ainda por vivências esportivas da infância e adolescência. Em 2007 formou-se em EF. Possui pós-graduação em avaliação física, traumatologia esportiva e em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense. Durante o período da pesquisa estava prestando vestibular para o curso de história, por ter identificado durante o processo de docência a possibilidade de compreensão das demandas educacionais através dos momentos históricos.

O professor tem 38 anos, se autodeclara negro, reside na zona oeste do município do Rio de Janeiro, atua há três anos no magistério, além de trabalhar como *personal trainer*.

Com relação às características dos alunos que frequentam e da comunidade do entorno da escola, o professor diz conhecer as particularidades socioculturais através dos relatos dos alunos, mas nunca ter investigado profundamente. Sobre a principal forma de lazer que os alunos têm acesso, o professor afirma que segundo a sua percepção é o futebol.

A escola em que o professor D trabalha, trata-se de uma escola bastante tradicional no município e que passou por uma grande reforma há alguns anos e perdeu o pátio. Com o grande número de alunos que frequentam a escola, que por sua vez está localizada em um dos maiores bairros do município, a quadra passou a ser também pátio escolar e segundo o professor, essa é uma grande dificuldade para desenvolvimento de suas aulas, já que são raros os momentos em que tem a quadra somente para o desenvolvimento das aulas de EF.

4.1.5 Professor E

Graduado em Educação Física em uma Faculdade particular da Zona Oeste do RJ no ano de 2003, afirma que a motivação em cursar EF surgiu da sua ligação familiar com o magistério, pois sua mãe é professora, tal motivação foi ainda ampliada devido sua relação com o hip hop. Segundo o professor, durante a graduação na medida em que teve contato com trabalhos de outras áreas da licenciatura, passou a refletir sobre as supostas lacunas que a EF, segundo ele, deixou em seu processo de formação, não respondendo todos seus questionamentos, sendo assim, optou em realizar uma segunda graduação em História/bacharel. O professor a partir disso, relata que através de uma leitura mais ampla da EF, após sua segunda graduação, percebeu na EF um reducionismo de práticas esportivas quase sempre limitadas ao desenvolvimento de tática, técnica e regras.

Mesmo tendo cursado história, o professor afirma nunca ter se distanciado da EF. Seu curso de história foi finalizado em 2010. Atualmente possui Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado em História comparada; Doutorado em Estudo no Lazer, e na época da pesquisa cursava pós Doutorado em História comparada.

Com relação ao tempo de atuação profissional no magistério, o professor afirma que um ano antes de formado já atuava como professor regente em uma escola privada dando aula para o ensino médio e fundamental II. Referente ao magistério no município de Seropédica, o professor atua desde 2014, possuindo assim, 15 anos de experiência profissional.

O professor tem 37 anos e reside em um bairro da zona oeste do município do Rio de Janeiro. Perguntado se tem conhecimento das características socioculturais da comunidade do entorno da escola, o professor afirma que sim. Afirma que o conhecimento do entorno é devido segundo ele à diagnose, mapeamento que faz com os alunos. Além disso, fez parte do sindicato dos professores, função que proporcionou um panorama da cidade como um todo.

Com relação às principais formas de lazer dos alunos, o professor afirma que o acesso ao lazer é reduzido, e que os alunos ficam circunscritos as redes sociais, acesso a filmes que estão no cinema através de DVDs piratas, pois a cidade não tem cinema, destaca ainda que uma ida a praia é um grande evento para a maioria deles e que a cidade não oferece equipamentos culturais.

A escola em que o professor atua tem grande espaço referente ao pátio, possuindo ainda quadra coberta e telada, com traves e tabelas. O professor exerce o magistério atualmente na rede municipal de Seropédica e na rede estadual de ensino do RJ.

No intuito de facilitar a leitura, retratamos essas primeiras informações referentes ao perfil dos professores no seguinte quadro:

Quadro 1 – Características da formação docente

Docentes	Ano de formação em EF	Pós-graduação	Tempo de magistério	Tempo de magistério em Seropédica
Professor A	2011	Não possui	5 anos	2 anos
Professor B	2009	1 - Especialização	5 anos	3 anos
Professor C	2012	1 - Especialização	1.5 anos	1.5 anos
Professor D	2009	3 - Especializações	8 anos	3 anos
Professor E	2003	Doutorado	15 anos	3 anos

A maioria dos professores 80%, tem no máximo 8 anos de conclusão da graduação em Educação Física, e 80% cursaram sua graduação em instituições privadas de ensino, exclusivamente na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro; 60% dos professores cursaram pós em nível de especialização, 20% não realizou nenhum tipo de especialização e outros 20% cursaram pós-graduação a nível de doutorado. Em sua maioria 60%, os professores possuem menos de seis anos de experiência no magistério. Com relação à atuação no magistério municipal em Seropédica, não é surpresa que não tenham mais de 3 anos de atuação, pois seguindo o critério de inclusão, a pesquisa foi realizada com professores concursados, sendo assim, precisamos considerar as características históricas do município. Seropédica trata-se de um município ainda jovem com menos de 25 anos da sua emancipação e o último grande concurso realizado na área docente que foi responsável por contratar a maioria dos professores do município, ocorreu no ano de 2013, tendo seus primeiros convocados em 2014.

4.2 – A prática pedagógica

Nesse momento do estudo adentramos na análise dos elementos do esporte que estão presentes na prática pedagógica das aulas de Educação Física Escolar de Seropédica, para buscarmos compreender as questões do estudo, a partir dos dados da realidade extraídos da análise do documento curricular, observações e das entrevistas com os professores.

Em vias de cumprir com tal objetivo partimos do resgate da concepção dos conteúdos que vêm subsidiando as práticas pedagógicas dos docentes, pois entendemos ser necessário projetar tal conceito para além do plano das ideias, para o planejamento pedagógico desse conteúdo, assim como sua práxis. Nesse sentido, os professores evidenciaram compreensões ancoradas em mais de um referencial teórico.

A análise dos dados fornecidos pelas entrevistas somados ao período de observação e análise da proposta curricular nos permitiu navegar pela temática através da organização sistematizada ancorada nos seguintes blocos: Projeções do esporte enquanto conteúdo das aulas; Debatendo as concepções que atravessam o currículo; Reflexões sobre os conteúdos das aulas de Educação Física; Um diálogo com a formação docente; Desafios do cotidiano profissional docente.

4.2.1 - Projeções do esporte enquanto conteúdo das aulas

Quando perguntados sobre a relação de priorização do esporte enquanto conteúdos das aulas, os professores A, B e C sinalizam o conteúdo esportivo como cerne dos seus planejamentos. O professor A, diz entender como de extrema importância à priorização do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física.

Acho de extrema importância, porque as regras ajudam a auxiliar a criança a ser mais disciplinada, a ter um comportamento exemplar e para a maior parte da realidade dos alunos que são muito carentes, acho que é uma maneira de, de repente também tentar uma carreira no esporte, uma carreira... Seja ela qual for. Seja no esporte individual ou coletivo. Acho que tem total contribuição do esporte na disciplina e na formação do indivíduo. (PROFESSOR A).

Observamos um direcionamento didático-pedagógico do professor que pode ser identificado ao desenvolvimento de uma Educação Física inspirada ainda sobre os moldes militares de disciplina e hierarquia. Concepção de Educação Física que fez parte do processo de desenvolvimento e construção histórica da disciplina, porém, a partir dos avanços e reflexões no campo da Educação e da própria EF, há mais de 30 anos vem sendo duramente questionada e teoricamente rejeitada como componente do modelo atual. Segundo Soares et.al. (1992, p. 36) essa fase foi o período em que a “base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar”.

A manifestação da fala do professor pautada em estabelecimento de disciplina e valorização das regras, em seus significados mais centrais sinaliza ainda para uma suposta reprodução do conteúdo esportivo balizado dentro de uma lógica doutrinadora que aborta a reflexão e caminha na contramão do desenvolvimento crítico da plataforma dialógica da Educação e EF. Estando contida dentro de uma organização que privilegia a lógica hegemônica desconsiderando total ou parcialmente o processo de construção e ressignificação da plataforma existente. A fala do professor nos revela seu provável processo de organização, seleção e sistematização dos conteúdos de ensino relacionados à sua prática pedagógica.

Outra questão relacionada à fala do professor é a sinalização de ascensão social do indivíduo através do esporte, que reforça dentro do ambiente escolar o imaginário performático do esporte de rendimento e seus significados. Dessa maneira, pode estar contribuindo para a reafirmação dos modelos e lógicas de competição e criação de mitos através da valorização da exceção apresentada como regra no esporte e na vida, não considerando os fatores individuais e socioculturais mais amplos que circundam os indivíduos. Contudo, quando relacionamos à fala do professor A com o período de observação das suas aulas no chão da escola, percebemos certa manifestação de tal lógica de estímulo da competição nos jogos realizados e nas estimas com relação a falas sobre a necessidade de materiais escolares para o desenvolvimento das atividades esportivas.

Eu não tenho nenhuma bola, se eu não trouxer não tem como trabalhar. E às vezes até eu trazendo, trago uma, duas bolas, não é suficiente para quarenta crianças. Por mais que eu divida em filas, até o ultimo repetir novamente a jogada, o tempo já se esgotou. Então assim; a falta do material atrapalha bastante trabalhar a parte dos fundamentos. A gente consegue trabalhar mais tática do que o fundamento em si. Os que já vêm com fundamentos mais aprofundados, mais refinados, aí a gente consegue fazer um trabalho de tática e tal. Agora aqueles outros que vêm com menos coordenação motora, precisava de um trabalho a mais. É mais difícil da gente conseguir lapidar, mas na vivência do jogo acaba tendo uma melhora. Com certeza se tivesse mais materiais o trabalho seria mais rápido. (PROFESSOR A).

A manifestação do professor sobre a falta de materiais apesar de legítima não está ligada a uma perspectiva de ampliação das possibilidades de experimentação das diversas práticas pelo aluno, e sim na amplitude de possibilidade de desenvolvimento técnico das modalidades esportivas.

O professor B, fala sobre a necessidade de maior diversidade de conteúdos relacionados ao desenvolvimento pedagógico de suas aulas, mas reconhece ter o esporte como conteúdo prioritário da sua base de planejamento, porém, destaca que o currículo mínimo do município reforça essa conjuntura de manifestação do esporte no cerne de suas aulas.

Eu acho importante, mas não seria o suficiente. Acho que a gente deveria ter estrutura para ter mais possibilidades. Nosso conteúdo mínimo é até diversificado, mas a base do conteúdo mínimo é o esporte. Aquele famoso, em um bimestre é vôlei, o outro é basquete, no outro futsal, e no outro handebol, que é um erro a gente ficar baseado só nisso. No conteúdo a gente até tem outras coisas pra passar pra criança, mas a gente não tem estrutura pra fazer isso. (PROFESSOR B).

O professor C ressalta a manifestação em suas aulas da abordagem técnica e valorização dos fundamentos esportivos como reflexo de uma suposta imposição por parte da Secretaria de Educação através do currículo mínimo.

Hoje a Secretaria de Educação de Seropédica, tem um currículo e o foco do currículo é fundamento; essa parte técnica, aí eu junto um pouco de tática com eles também. Fica uma coisa, vamos dizer tecnicista, então eu tenho que cumprir, eu tenho pouco tempo para cumprir isso; eu sou obrigado a cumprir. É... A gente tem também a avaliação. Por exemplo, prova escrita não acho importante para eles, mas falando desse assunto, eles cobram mesmo que a gente direcione fundamentos e técnicas.

Entrevistador: Com base no currículo mínimo?

Professor C: Isso, eles mandam, exatamente. Já é bem grande pelo tempo que você tem de aula; ele é um currículo até bem grande; aí tem lá o primeiro bimestre; segundo bimestre; Aí tem handebol e futsal, dança e basquete. Eles vão separando assim, e o foco realmente é a parte técnica, fundamentos do vôlei, do futsal, enfim, regras. (PROFESSOR C).

Os professores D e E, não consideram importante priorizar o esporte em seu planejamento curricular e entendem as manifestações esportivas como um dos conteúdos da Educação Física, e não como o conteúdo prioritário ou absoluto da disciplina. Entretanto elucidam que há uma percepção ainda presente nas aulas, de uma relação direta entre Educação Física como sendo sinônimo de esporte, despontando um padrão eleito pelo sistema escolar através do currículo mínimo que direciona a organização do tempo e dos espaços pedagógicos em torno do esporte.

[...] eu entendo o esporte como um conteúdo da Educação Física tão importante quanto à dança, quanto às práticas corporais de aventura e o lazer. São conteúdos, você privilegiar o esporte em detrimento de outro é hierarquizar conteúdos. A Educação Física sofre de um reducionismo enquanto prática pedagógica justamente por isso, por você valorizar... Por que a gente não trata da mesma forma o ensino de futebol como o ensino de dança? Por que eu trato como exótico trabalhar práticas corporais de aventura? Por que eu trato como exótico trabalhar a capoeira? Capoeira faz parte do patrimônio corporal desses alunos. Os alunos compreendem

capoeira; Handebol não! Por que o handebol tem papel mais relevante sobre essa ótica da esportivização da dança, da festa junina, do que o folclore, do que o samba, do que o funk, do que a dança como um todo; do que o lazer? Compreender o lazer como processo articulador, um processo crítico... Por que a gente hierarquiza esses saberes? (PREOFESSOR E).

O professor conclui dizendo:

O esporte é um conteúdo da Educação Física, se a gente levar pra outras áreas é a mesma coisa da gente ficar dando na História, eternamente história do Brasil. Dar eternamente idade média em todas as séries. Da subtração da educação infantil ao ensino médio. Dar citologia do ensino fundamental ao médio. A Educação Física precisa romper com esse sinônimo (PROFESSOR E).

Com um direcionamento similar as questões supracitadas, o professor D fala do engessamento do currículo e manifesta sua necessidade de cumprir as questões burocráticas, porém destaca sua relação de conflito entre o que é exigido e o que é desenvolvido.

A teoria infelizmente a gente faz o que o conteúdo manda. Então se eu tenho um desporto, passo toda teoria do desporto, na prática que eu passo o grande jogo e vou corrigindo os passos, porque eu não quero que eles saiam daqui atletas, não é meu objetivo. (PROFESSOR D).

Com outros argumentos, embora relacionados, o professor E aponta que o aluno com relação ao desporto, mais do que saber realizar fundamentos técnicos, deve saber entender e significar esse aprendizado de maneira conjunta e não isolada, destacando que a técnica e tática tem sua relevância, mas que não podem ser fim para o aprendizado do desporto.

A priorização do esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física Escolar se manifesta de maneira ainda mais evidente quando relacionamos a efetiva condição do processo de avaliação de ensino e aprendizagem. Os professores A, B, C e D, dizem não perceber como importante realizar cobrança das técnicas e fundamentos em suas avaliações práticas, porém afirmam cobrar regras e fundamentos em suas avaliações teóricas.

Fundamentos e técnicas não são cobrados diretamente na avaliação. A avaliação é dividida em teórica e prática. Na parte da teoria eu coloco toda a parte de regras um pouquinho de história do esporte. Na prática eu cobro mais a participação realmente. (PROFESSOR A)

São cobrados sim, em termos de nomenclatura eu cobro. Na prática eu não cobro. Até porque acredito que se eu for cobrar isso na prática vou estar fomentando o que falei pra você... Acabei de falar que sou contra a formação de atleta, então não cobro isso na prática [...]. (PROFESSOR B).

Já o professor C diz fundamentar suas provas para além da exigência de regras e fundamentos, porém durante o período de observações do desenvolvimento das aulas acompanhamos o professor na aplicação de prova. A prova de Educação Física foi aplicada pelo próprio professor C durante a semana destinada a realização das provas. Em contradição com o que o professor afirmou na entrevista, o bojo da avaliação estava sobre as regras e fundamentos do desporto. Outro fato curioso foi que após a distribuição das provas, os alunos não começaram a realização e ficaram aguardando até que o professor começasse a passar as

respostas no quadro. No decorrer desse processo o professor passou todas as respostas no quadro e os alunos apenas copiaram para a prova.

Tal perspectiva limita o sentido e a finalidade da avaliação, restringe o espaço reflexivo e transforma a EF em uma atividade desestimulante dentre outros tantos significados negativos, sem contar o reforço na legitimação de conteúdos privilegiados na escola, pois o aluno passa a entender os conteúdos da EF como menos importantes que o conteúdo da matemática por exemplo. Além de criar um processo ilusório de cumprimento burocrático de aplicação do conteúdo exigido.

Não entrando na questão de estratégia do professor com relação ao sistema de avaliação, levantamos reflexão do processo de ensino e aprendizado e o seu suposto reducionismo dentro da lógica de aplicação de testes, médias, seleção e classificação dos alunos. Logicamente que esse é um debate mais profundo e existem outros muitos fatores contidos nessa observação que desenvolveremos ao longo do debate.

De maneira geral os professores entrevistados sinalizaram o desenvolvimento de provas e testes como parte da burocracia exigida pela Secretaria de Educação. “É! A prova e o teste estão dentro desse currículo mínimo que a Secretaria exige. São provas às vezes objetivas, às vezes de dissertação, mas são as provas voltadas exatamente para o currículo mínimo que é o esporte” (PROFESSOR A).

Minhas avaliações seguem um modelo imposto pela secretaria de Educação. Tem como pontuação, por exemplo, ter que dar uma prova ou não necessariamente uma prova, mas algo que simbolize uma prova e valha de zero a seis; um trabalho e um teste, cada um valendo dois pontos. (PROFESSOR E).

O professor E diz não se limitar a questões técnicas em seu processo de avaliação, mas demonstra preocupação em atender a exigência do conteúdo mínimo. Dessa maneira o professor realiza uma abordagem reflexiva, porém ligada ao cerne do currículo, contudo afirma que as avaliações estão:

Muito mais ligadas a mitos da atividade física do que conhecimentos específicos. Um pouco para tirar o aluno da ideia de senso comum da atividade física. “Ah, é necessário fazer um alongamento antes de depois”. Por que a ideia do aquecimento é mais importante? Qual a importância da hidratação durante a atividade física? A ideia de que o suor não está ligado ao processo de emagrecimento. Muito mais na ideia de tirar o aluno do senso comum. (PROFESSOR E)

Já o professor C relata buscar uma negociação com os alunos em relação ao conteúdo que vai exigir, mas que tal negociação só é possível na aplicação do teste e não na prova. “[...] em alguns bimestres eu dou o teste que eles pedem, porque a direção não pede para ver o teste, mas a prova à gente tem que passar para a direção, porque é um outro professor que aplica” (PROFESSOR C).

O professor afirma que as provas são verificadas pela direção escolar para saber se os professores estão cumprindo o currículo mínimo programado. Uma questão que demonstra enfaticamente uma restrição à autonomia dos professores. O professor afirma ainda que essa é uma prática corriqueira ao sistema educacional do município.

Aqui na nossa escola a gente ainda tem um pessoal muito bacana na direção, que ainda deixa a gente mais a vontade, mas a gente tem relatos aí nos grupos de whatsapp, que tem um pessoal bem rigoroso com isso, por

exemplo, é prova de basquetebol aí a direção até avalia sua prova, a diretora é formada em história e fala se sua prova de Educação Física é boa ou não. Olha que absurdo. É isso, então você tem que seguir isso um pouco à risca, senão gera um pouco de problema. (PROFESSOR C).

Os professores se dizem limitados pelo currículo que exige deles três avaliações por bimestre sendo a pontuação dividida em: prova valendo seis pontos, teste valendo dois pontos e trabalho valendo dois pontos, somando um total de dez pontos. Dentro dessa lógica, percebemos que alguns professores utilizam uma espécie de manobra informal para o estabelecimento de outros critérios na avaliação. O professor D utiliza um trabalho extra, valendo dois pontos, ele soma ao total dos pontos do aluno para aumentar à média, caso o aluno precise “Teoricamente eu não posso passar de dez pontos, mas a gente coloca o afetivo social e o trabalho [...]”. (PROFESSOR D).

Sendo assim, as avaliações não expressam a perspectiva de uma avaliação participativa construída e debatida em conjunto, revelando não contribuir com a formulação de estratégias dos professores. Fato que levanta algumas reflexões sobre a necessidade de ressignificação das avaliações para que não se tornem um instrumento somente burocrático.

Dentro dos vários significados da avaliação, podemos conjecturar que para o aluno que vivencia a lógica escolar pautado no processo de avaliação determinado através de testes e provas edificados sobre o modelo de sociedade capitalista que por princípio elege os prestígios da hegemonia materializados nesse processo que está exposto aos pressupostos da mesma lógica meramente meritocrática e altamente competitiva. Sendo assim, se o conteúdo prioritário cobrado na avaliação da EF se restringir a regras, fundamentos e técnicas esportivas, o aluno acaba entendendo de maneira equivocada que o conteúdo de “valor” da Educação Física está reduzido às regras e técnicas do desporto, mesmo que o discurso do professor seja outro.

Segundo Soares et.al. (1992) precisamos superar o modelo de avaliação mecânico-burocrático pelo modelo produtivo-criativo e reiterativo.

As práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo letivo dos alunos e as orientações do professor. (p. 74).

Visando assim permitir ao processo de avaliação decisões conjuntas dos envolvidos sobre o método. Considerando o patrimônio cultural acumulado que se expressa nas possibilidades corporais, contribuindo de modo constante para a participação dos alunos de maneira crítica sobre a reinterpretção de valores e metodologias da avaliação sempre de maneira conjunta. Soares et.al. (1992) afirma que através da avaliação que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes referentes ao procedimento de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o processo de avaliação deve impulsionar a consciência e os saberes dos alunos alinhados a sua capacidade cognitiva, assim como, de reunião de elementos necessários à interação na busca de soluções para as relações consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Nesse processo a avaliação não deve neutralizar, mas, sim, possibilitar uma decifração crítica dessas condições para expandir e aprofundar a compreensão da realidade. Entendemos com isso que o processo de avaliação está extremamente ligado ao currículo, e dessa maneira é fundamental analisar claramente “[...] o projeto histórico, ou seja, a sociedade na qual estamos inseridos e a queremos construir e o projeto pedagógico daí decorrente que se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas.” (SOARES et.al. 1992, p. 74).

Refletindo sistematicamente dentro de um modelo crítico de entendimento de mundo, partindo de um prisma mais geral para as relações mais específicas da manifestação cultural da sociedade, e nesse caso pensando a Educação Física e as práticas corporais, é possível dialogar com a abordagem de Betti (2012), sobre mídia e sua afinidade com as práticas esportivas alinhadas ao processo de globalização e capacidade de influência cada vez mais expressiva sobre a edificação de novos significados e variedades de entretenimento e consumo no âmbito esportivo e sobre a cultura corporal de movimento. Dessa forma, compreender como o professor entende a relação de popularização das práticas esportivas no âmbito social e suas manifestações na escola.

Os professores quando perguntados sobre a relação de manifestação do esporte escolar e a relação de popularização das práticas corporais e como eles acompanham o processo de influência da popularização do esporte na sociedade, as reflexões ficaram sobre as seguintes perspectivas: Os professores A e B associam a popularização do esporte à escola e as aulas de EF, e também a cultura geográfica da região onde o indivíduo está inserido.

Já os professores C, D e E destacam que a relação de difusão das práticas esportivas está diretamente associada à influência midiática e principalmente a internet. O professor C diz que os alunos têm sua principal forma de contato com as práticas esportivas através das novas plataformas de comunicação. “Eu acho que a mídia, com certeza é a principal, onde eles têm a maior fonte, internet também porque eles usam bastante o celular” (Professor C)

O professor D também fala sobre a internet:

Internet eu acho que é maior porta de entrada para eles. Porque alguns não tem acesso a tv a cabo, mas tem um celular que tem wifi, que pega do amigo, faz um roteador do amigo, e eles conseguem ter acesso. Então acho que hoje a internet facilitou muito. Acho que o principal meio seria a internet e outro meio de comunicação, televisão, mas a internet, acho que é o principal. (PROFESSOR D).

O professor E levanta a questão sobre a mudança de comportamento da sociedade, seu acesso à informação, e destaca a necessidade do professor constantemente reinventar sua prática e significar suas aulas, destacando o perigo de reprodução tecnicista até mesmo para os que insistem em utilizar tal método.

Até a década de 80, você vivenciava o futebol pra só depois ter contado midiático com o futebol. Hoje, os alunos têm acesso a TV a cabo, tem muito mais conhecimento técnico e tático de práticas esportivas, e que você não tem conhecimento, daí tá a maior crítica. Você não pode ser um técnico esportivo... O aluno que acompanha a NFL, ele vai saber de técnicas, regras e táticas de futebol americano que você não tem. Por isso, a crítica. Se o papel da Educação Física for reducionista a isso, você está morto. Agora, se for pra compreender as práticas corporais, o esporte em uma ótica enquanto experimentação... Vamos experimentar essas práticas... Por que temos que trazer essa prática? Por que essa prática não vem para o Brasil, qual o contexto histórico? Por que o futebol americano é um desdobramento do Rúgbi não surgiu aqui no Brasil? Por que o Rúgbi que é junto com o futebol, o futebol vem para o Brasil e o Rúgbi não? São elementos importantes pra o que pode fazer parte do currículo da Educação Física. (PROFESSOR E).

O professor D destaca que as aulas de Educação Física têm potência para apresentar novas possibilidades de práticas esportivas, porém atribui ao currículo um engessamento de conteúdos.

[...] mas infelizmente o conteúdo não deixa a gente popularizar esportes. Por exemplo, o atletismo que é um esporte super barato para se trabalhar na escola, você não tem essa facilidade tão grande, porque é tão massificado os alunos falando dos quatro esportes principais, basquete, voleibol, futsal e handebol, que às vezes o conteúdo não permiti que a gente aborde, porque a gente tem avaliação teórica, então assim, a avaliação formal atrapalha e o conteúdo, atrapalha. (PROFESSOR D).

Perguntado se é uma exigência do currículo o desenvolvimento dos quatro esportes citados, o professor diz:

[...] tem uma exigência, currículo mínimo a gente tem que dar os quatro esportes, então se você quiser deixar esses esportes de lado por conta de outros esportes que eles possam ter uma convivência, fica complicado, porque você é obrigado a cumprir o currículo mínimo, aí a gente não tem às vezes dia letivo para isso. (PROFESSOR D).

O professor E, para além de sinalizar o reducionismo da Educação Física as modalidades esportivas do chamado “quarteto fantástico” (futsal, vôlei, handebol e basquete), levanta questão sobre a influência das aulas de EF no processo de popularização do esporte na vida cotidiana.

[...] isso é meio ambíguo, né?! Porque se fosse pra perpetuação do futebol, sim! A Educação Física é uma reprodutora desse gosto pelo futebol, mas ao mesmo tempo o handebol não é! Se vangloria tanto do handebol como uma ferramenta pedagógica no campo da Educação Física, mas isso em nenhum momento traduz em cultura corporal do movimento. Tu nunca vai passar na pracinha e vai ver os alunos jogando handebol. Pode ter dois alunos jogando basquete. Pode até ver o aluno jogando vôlei, mas tu não vê o aluno jogando handebol, e a trave tá lá, mas a trave é entendida como futebol. Tu vai ver o aluno jogando taco que é um desdobramento de críquete. A Educação Física talvez não consiga traduzir isso em algo cultural. Os alunos brincam de vários piques na Educação Física, mas eles não vão fazer isso na rua. Isso é complicado. A influência é midiática, mas acho que a Educação Física não consegue traduzir isso. (PROFESSOR E).

Com relação à mídia e suas apresentações do esporte, perguntamos os professores se eles entendiam como relevante reproduzirem o modelo de esporte apresentado pela mídia dentro do ambiente escolar. Dessa maneira buscamos compreender a o nível de contato dos professores com os debates sobre as questões relacionadas ao "esporte da escola".

O professor A diz que: “A mídia favorece muito a prática do esporte na escola, porque todo mundo sempre tem algum momento de televisão em casa. Em algum momento está assistindo televisão e eles chegam bem interessados em alguns tipos de atividades”.

Tem poucos trabalhos de mídias em cima do esporte que você vê que realmente atinge a todo mundo. Atualmente eu só lembro um, que é a taça das favelas, que a gente tem com o futebol. Mas já tivemos alguns projetos, basquete, vôlei e que hoje em dia sumiram, estão apagados, que a gente não sabe se existem ainda. Mas acho bastante favorável o trabalho de mídia com os esportes. (PROFESSOR A).

Nesse sentido, Betti (2005) sinaliza a possibilidade de utilizarmos a mídia e seu estímulo em favor das aulas de EF, através da instrumentalização que leve o indivíduo a uma análise crítica a través da contextualização do que ouve, lê e vê, porém o professor não

demonstra essa observação e em nenhum momento sinaliza a ressignificação dos conteúdos a serem apresentados.

Os professores B, C, D e E, apresentam uma reflexão mais alinhada com os debates relacionados às perspectivas debatidas no âmbito da EF das últimas décadas.

Não! Com certeza não. O esporte na escola é básico, não é competição é conhecimento tanto prático quanto teórico, já o apresentado pela mídia é complicado, competição pura. Na escola é cooperação, socialização; é aprender uma base esportiva, ter hábito saudável. (PROFESSOR B).

Acho que não, a mídia é esporte de rendimento, a mídia sempre passa que o melhor é sempre quem ganha, né; que o importante é ganhar a qualquer custo, né! Isso no ambiente escolar não é legal. Porque gera muita competição, gera muita disputa, aí o exagero sempre prejudica o rendimento dos alunos, prejudica outros alunos que podem aprender e às vezes se recusam a participar por conta desse medo, medo de não conseguir render, de não conseguir ganhar. Acho que tem que ser discutido, mostrar para eles que passa ali na mídia é um esporte de rendimento, um esporte profissional. (PROFESSOR C).

Os professores B e C trazem elementos de reflexão sobre o esporte midiático carregar característica de hipercompetitividade e destacam que a escola não deve reproduzir tal modelo. De maneira mais detalhada o professor D fala da importância de significar as práticas esportivas dentro do ambiente escolar.

Não, eu pego o que eles gostam de lá. Trago para cá e faço eu a reflexão crítica do que eu não quero. Na verdade o que passa na televisão é tudo que eu não quero ensinar para eles. Que infelizmente quando o aluno vê que tem um jogador de futebol como Neymar que ganha milhões, ele acha que na realidade de todos são assim, [...] (PROFESSOR D).

O professor E apresenta um diálogo muito atualizado da EF, globalização e mídia, e afirma a necessidade de ressignificação do esporte apresentado pela mídia. Para tal, levanta a necessidade de “Levar o aluno a desconstruir como qualquer outro componente curricular. Desconstruir essas informações e que o aluno dê significado próprio a essas estruturas de recepções, de forma crítica ele seja um receptor sujeito daquela informação” (PROFESSOR E).

Quando o tema é igualdade e meritocracia dentro das práticas esportivas de rendimento, o professor A, descarta o sistema social mais amplo, que envolve o indivíduo e sinaliza que:

Acho que a igualdade está dentro da individualidade. Todos vão ter a mesma chance, mas claro que aquele que destacar mais vai permanecer. O alto rendimento visa à competição, então, dessa forma, se a gente conseguir garantir que essas peneiras aconteçam realmente de fato para aquele que é mais habilidoso, para aquele que é mais disciplinado, já é a garantia que as coisas estão no caminho certo. (PROFESSOR A).

O professor B: “Eu acredito sim que o esporte carrega característica que dão oportunidade pra todo mundo, só que infelizmente tem pessoas que nascem com dom pra aquele determinado esporte ou tem facilidade de se desenvolver”.

De acordo com as falas na busca de entendimento dos sentidos e significados que norteiam as manifestações e organizações dos conteúdos desenvolvidos nas aulas e principalmente se há ressignificação da manifestação esportiva como conteúdo pedagogizado em contraponto com os valores dominantes e refletindo a propósito dos elementos que norteiam o esporte dentro das aulas de Educação Física. Nesse sentido, Soares et.al. (1992) destaca que o entendimento supra manifestado, por parte dos professores, mesmo que não percebido pelos docentes pode ser considerado um discurso da ideologia dominante, camuflando o fato social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses.

Nessa temática os professores C, D e E negam a existência de igualdade e afirmam a deslealdade do processo meritocrático empregado dentro de uma sociedade não igualitária, associam suas afirmações a diversos fatores e a uma série de questões sociais. O professor C, afirma que: “Quando você coloca rendimento na competição eu acho que igualdade não existe, porque um tem que ser campeão. O esporte rendimento eu não relaciono com igualdade não”.

Tem uma série de questões sociais que vão implicar. Se a gente propagar esse discurso é um pouco da ideia, conceito de quando se trabalha a ideia de promoção da saúde na Educação Física, que você vai lá e fala que tem um método aqui que você vai deixar de ser [...] em três minutos. Então, se você é sedentário é porque você é preguiçoso e em nenhum momento levo em consideração o tempo que você trabalha, as tarefas extras, o tempo que você tem de lazer, o que você faz no momento do não trabalho, quanto você ganha. Pensar que a performance esportiva é somente através do seu esforço é uma covardia. Há uma série de nuances que nós temos de contexto social, local que a pessoa está inserida; como a pessoa vai ter acesso a essa prática, que qualidade vai ter acesso, que material... Então minha resposta é não. (PROFESSOR E).

Entender se o professor é capaz de perceber a dicotomia para estabelecer pontos de tensão entre as possibilidades de prática do esporte como elemento da cultura corporal refletindo seus sentidos no âmbito social, é fundamental para alcançar qual sua prática pedagógica e como será desenvolvido o esporte em suas aulas. Segundo Pinto (2009), o esporte educacional quando bem orientado favorece o tensionamento em relação aos valores hegemônicos que quase sempre estão pautados em códigos próprios que têm como base a concorrência, exclusão e individualismo.

Quando perguntados sobre a importância da padronização dos espaços esportivos e de movimentos corporais no desenvolvimento do esporte nas aulas de EF, novamente tivemos manifestações diversas sobre o tema.

O professor B justifica ser favorável, pois acredita que o esporte por si só é educador.

Sou a favor de padronizar em todos os ambientes, não só na escola, mas em todos os bairros, devido à importância do esporte para o desenvolvimento do cidadão. O esporte por si só já desenvolve, já ensina e já educa, e se ele for sistematizado mais ainda. Por isso acho imprescindível para o desenvolvimento do cidadão. (PROFESSOR B).

Em um processo de ambiguidade o professor D informa que é contra os padrões de movimentos corporais, e que não é papel da escola a geração de talentos. Afirma que os padrões oficiais poderiam excluir alguns alunos das atividades, porém gostaria que os espaços fossem padronizados justificando que a padronização ajudaria os alunos mais habilidosos a se

adaptarem aos modelos de desenvolvimento profissional do esporte quando fossem participar de uma seleção de talentos esportivos, por exemplo.

O professor A, C e E entendem que não há necessidade de padronização dos espaços e gestos motores no ambiente escolar e que tal lógica está a serviço do “esporte na escola”, carregado dos códigos do esporte hegemônico, não atribuindo relevância ao desenvolvimento pedagógico da lógica educacional. “[...] acho que quando se traz para escola que é um ambiente que tem que ser mais criativo, tem que ter um pouco mais de lazer, acho que não precisa ter esse padrão não” (PROFESSOR C).

O professor E entende que a padronização está a serviço da lógica do esporte não pedagogizado e carrega valores que não se alinham com os valores que deveriam predominar na escola: “Mas se a gente falar de padronização, a gente está colocando o ‘esporte na escola’. Quando a gente fala em padronização a gente vai... Se eu atentar as linhas eu estou atentando a uma lógica do esporte” (PROFESSOR E).

Com base nas reflexões, tendo em vista que em linhas gerais a padronização sufoca os espaços de reflexão, modificação, adaptação e construção, reprimindo as possibilidades de produção e expressão dinâmica da cultura, torna-se relevante inquirir se esses elementos estão presentes na aula de Educação Física escolar. “Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.” (SOARES et.al. 1992, p. 49).

Cabe ressaltar o fato de nos últimos 12 anos termos tido a realização dos principais megaeventos esportivos mundiais sediados no Brasil, e que o esporte tem forte influência no cotidiano. Sendo assim, buscamos a percepção dos professores sobre a presença dos megaeventos e se os mesmos influenciaram diretamente ou simbolicamente as suas práticas pedagógicas.

Percebemos que os professores esperavam com a realização dos megaeventos esportivos uma valorização da Educação Física na escola, principalmente com relação ao suprimento das demandas existentes e acumuladas há décadas, como: falta de estrutura física, constante falta de matérias. Todos os entrevistados manifestaram que mesmo com a realização dos megaeventos e principalmente com as olimpíadas, não tiveram materiais para trabalhar e desenvolver suas aulas. Os professores associaram o significado de legado dos megaeventos e conjuntura de espírito olímpico a uma espécie de herança para a educação, sem compreender a lógica dos megaeventos esportivos no âmbito da sociedade capitalista pautado sobre a geração de lucro.

Logicamente que a concepção dos professores não surgiu por acaso e provavelmente foi configurada pelo momento histórico que viveu e ainda vive o Brasil e principalmente o Rio de Janeiro, pois segundo Castro e Souza (2015) acoplado a proposta de megaeventos, foram apresentadas diversas promessas de investimentos em novas instalações esportivas, revitalização urbana, maior geração de renda para a população, criação de novos empregos, promoção de valores culturais e educativos. O que nos deixa um questionamento sobre quais são esses valores culturais e educativos, já que os megaeventos e principalmente as olimpíadas representam o auge da valorização do empenho máximo e competição pautadas na lógica dominante da classe hegemônica. Ainda segundo Castro e Souza (2015) em análise preliminar foi possível notar que durante a realização dos megaeventos houveram alterações nas políticas públicas de esporte e que seus direcionamentos não satisfizeram os preceitos da constituição Federal da Política Nacional do Esporte que determina prioridade no esporte educacional. Os investimentos durante os megaeventos tiveram sua concentração principalmente pautada no esporte de rendimento em detrimento as outras manifestações do esporte.

O professor A, e B destacam que a massificação da programação televisiva em torno das olimpíadas e Copa do Mundo geraram maior interesse dos alunos nas aulas. O professor B afirma que devido ao destaque dado os megaeventos, os alunos tiveram maior curiosidade para conhecer outras modalidades esportivas.

É porque mesmo os jogos iniciais chamavam a atenção das crianças na televisão. Então por mais que eles não soubessem do que se tratasse, eles chegavam no colégio e vinham me perguntar; "professor, e o jogo assim, assim? Como é aquilo? Como é que acontece? Como tem que fazer?" Aí você ia e explicava. Muita curiosidade na parte do atletismo, muita curiosidade! (PROFESSOR A).

O professor D também destaca que durante o período das Olimpíadas houve um maior interesse dos alunos e uma maior flexibilidade no currículo para a abordagem de outros esportes, mas que após os eventos, esse interesse e abertura se perderam.

O professor diz que durante as olimpíadas:

[...] trouxe muitas coisas diferentes principalmente paraolímpicos, que eles nunca tinham visto e eles procuravam essa abordagem. Queriam fazer aula diferenciada, de vôlei para paraolimpíadas, mas foi só durante essa época, depois acabou e o currículo não permite. No ano da olimpíada a gente conseguiu seguir a abordagem, a gente conseguiu colocar dentro do currículo como tema transversal para abordar as olimpíadas, a gente abordou tanto criticamente como nos esportes diferenciados, mas passou as olimpíadas, acabou. (PROFESSOR D).

O professor C destaca que os alunos não sabiam o que eram as Olimpíadas e não conheciam outras modalidades sem ser, futsal, vôlei, basquete e handebol “[...] impressionante que eles não sabiam nada de olimpíadas, eu tomei um susto [...]” (PROFESSOR C).

O professor E destaca que os megaeventos não influenciaram a forma metodológica das suas aulas, mas que por conta da temática fazer parte do cotidiano dos alunos houve uma necessidade de discutir o tema enquanto objeto de desdobramento da prática, destacando que:

Houve nesse período de fato um número elevado de projetos ligados à prática esportiva e alguns deles ligados a escola com práticas esportivas que estavam nas olimpíadas, sem qualquer conexão com as práticas corporais pensadas para esses alunos, na tentativa de impor o que eles chamam de “espírito olímpico”, mas que isso tenha se traduzido em prática, não. (PROFESSOR E).

Perguntamos aos professores quais as modalidades esportivas estão presentes em seu repertório de aulas e buscamos compreender a intencionalidade sobre o conteúdo esporte e quais estão mais presentes na prática pedagógica dos professores. Dessa forma, os professores sinalizaram novamente, porém, de maneira mais enfática que o cerne das suas aulas está sobre o quarteto fantástico e atribuem esse reducionismo a uma falta de estrutura e ao engessamento do currículo mínimo municipal.

O professor A, diz: “A gente tem que seguir um planejamento do município, planejamento escolar anual do município. Então fica um pouco preso naquilo ali.” Relata ainda que gostaria de acrescentar outras atividades e que vem tentando, porém, a falta de estrutura para o trabalho somada a exigência do desenvolvimento do quarteto fantástico não

tem contribuído para tal desenvolvimento. “[...] o planejamento diz que tenho que dá o desporto de Handebol, Basquete, Vôlei e Futsal, nesta ordem.” (PROFESSOR A)

De uma forma paradoxal, o professor relata que o currículo mínimo exige o desenvolvimento dos quatro desportos supracitados e que isso toma quase todo seu tempo de aula, dificultando a apresentação de outros conteúdos, porém, quando questionado se o currículo mínimo é empecilho para o desenvolvimento de suas aulas, ele responde que:

Não, não que atrapalha, não. Eu acho é bom, porque se não você acaba perdendo um pouco o objetivo. Porque o objetivo da escola realmente é trazer o aluno para o esporte. É colocar o aluno num esporte que ele goste. Não só pensando em alto rendimento, mas pensando em disciplina, pensando em formação de cidadão, entende? Acho que, se não tivesse o currículo mínimo a gente iria acabar fugindo para outros lados e ficar muito solto. Isso não seria bom para a Educação física. (PROFESSOR A).

Na continuidade do diálogo o professor A destaca como importante para o desenvolvimento das aulas a utilização de progressão pedagógica, mas nesse caso acaba revelando uma progressão dentro da lógica esportivista. “Trabalhando em cima dos fundamentos e progressão pedagógica a todo o momento. Depois aos poucos inclusão de regras até você chegar ao jogo propriamente dito” (PROFESSOR A).

Os professores B e C apontam questões semelhantes para a não diversificação do conteúdo geral e do conteúdo esporte: “A gente segue muito o que está no planejamento, então essas quatro modalidades, futsal, handebol, vôlei e basquete “está” no nosso dia a dia porque está no planejamento e a gente tem que passar [...]” (PROFESSOR B) . “Os quatro eixos que te falei; basquete, futsal, vôlei e handebol, que estão inseridos no currículo da escola [...]” (PROFESSOR C).

Com relação ao desenvolvimento do conteúdo esporte, o professor B entende que os alunos: “[...] já são competitivos por natureza, então a gente tenta sempre passar o básico pra eles, pra não ter muita competição e pra eles conseguirem assimilar os outros valores que o esporte tem [...]”. Essa fala do professor apesar de complexa e carregada de significados, chama atenção, pois revela o vínculo com o esporte não problematizado. Quando o professor fala da “natureza” competitiva, provavelmente se refere à conjuntura social que, dentro dos moldes atuais, está regida pela classe proprietária que não disposta a abrir mão dos seus privilégios, “desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem” (SOARES et.al. 1992, p.14) criando no imaginário uma forma de valorização meritocrática legitimada pelo esforço e que a partir dele todos podem tudo, bastando querer, reiterando assim a lógica da hipercompetitividade dentro e fora do esporte.

Apesar da percepção do professor que entendemos como adequada sobre as características do esporte e seus princípios de rendimento, competição, comparação, entre outros, o professor descarta a possibilidade de problematização da prática e revela não trabalhar com o conteúdo esporte de maneira ressignificada e explorando suas possibilidades de contraposição de valores. Sendo assim, provavelmente seu conceito de esporte ainda é a do “esporte na escola”.

O professor D relata a obrigação de trabalhar em suas aulas prioritariamente basquete, voleibol, futsal, porém relata entender como insuficiente e restrito somente o desenvolvimento de tais modalidades, sendo assim, diz acrescentar em seu planejamento alguns esportes paraolímpicos e atividades físicas voltadas para o lazer.

Quando perguntado como ocorre o processo de lançamento dessas atividades no diário, o professor afirma que: “[...] na prática eu sempre tenho que colocar que eu dei aula

prática de desporto, aí eu coloco em paralelo a isso atividade física para o lazer no diário.” (PROFESSOR D).

O professor E diz não trabalhar com as modalidades esportivas diretamente. Afirma que em seu planejamento as modalidades esportivas aparecem dentro de grupos divididos durante os bimestres, desmembrados entre esportes de marca e esporte de invasão no primeiro e segundo bimestre. Dessa forma o professor justifica que o aluno tem maiores oportunidades de vivenciar a perspectiva do futebol, handebol, basquetebol e outros esportes de maneira não restritiva.

No terceiro bimestre o professor trabalhar os esportes de rede, e no quarto bimestre as práticas corporais de aventura. O professor E, acredita que a estratégia adotada por ele amplia a oportunidade de vivência mais diversificada dos conteúdos, porém apresenta também em sua fala uma necessidade de seguir o currículo e diz:

[...] se você perguntar para meus alunos se eles jogaram basquetebol, eles vão falar: “jogamos!”. Jogou handebol? “Jogamos!”. Jogamos futebol? “Jogamos!” Jogamos futebol americano? “Jogamos!” Jogamos rúgbi? “Jogamos!” Jogaram [...] vão falar que jogaram, mas sempre com a ideia de pequenos jogos (PROFESSOR E).

O professor compreende o esporte como um fenômeno sociocultural não circunscrito a técnica, regra e tática. Com isso, traz reflexões sobre a prática pedagógica que valoriza o patrimônio cultural do sujeito, considerando ainda os mais variados sistemas que giram em torno do esporte, principalmente o sistema financeiro e a importância de problematização dos sistemas que circundam o desenvolvimento do esporte. O professor alinhado com as perspectivas críticas da abordagem da Educação Física, enfatiza a necessidade de rompimento através da exposição das contradições que o esporte carrega e sinaliza a possibilidade de trabalhar o conteúdo esporte de maneira ressignificada através de um processo de construção dialógica.

Buscando consolidações ou contradições sobre reflexões anteriores, perguntamos de maneira sutil quais eram os conteúdos que os professores privilegiavam em suas aulas. As respostas se concentraram no conteúdo esporte e demonstraram tal concentração devido à apreensão de cumprimento do currículo mínimo. Apesar dos professores B, C e D alegarem priorizar o conteúdo esportivo, não podemos dizer que somente por isso manifestaram características tecnicistas, mas sim, pouca ou nenhuma variação dos múltiplos conteúdos da EF.

O professor A, traz reflexões discrepantes da abordagem pedagógica referente à contemporaneidade da EF.

Para os anos finais eu tento mesmo fazer um trabalho maior em cima das regras. Trabalho em cima de regras por causa de indisciplina no espaço escolar. A gente está tendo uma fase muito complicada referente à disciplina. Tem essa situação toda do bullying que está sendo muito dito, muito conversado nas escolas. Acho que tem até ficado um pouco pior. Quanto mais você fala do bullying, quanto mais você trabalha sobre bullying na escola, mais a gente tem acontecendo, mais se repete. O esporte para disciplina é muito importante, ajuda bastante, e tenho trabalhado muito disciplina e regras dos esportes na escola para tentar mudar essa realidade (PROFESSOR A).

Na contramão do que afirmou o professor A, o professor E traz reflexões que dialogam com a perspectiva atual da EF e do espaço de contradições escolares e suas

possibilidades. Sendo assim, o professor afirma que não se deve priorizar conteúdos e abarca o debate sobre o privilégio oferecido a determinadas práticas contidas no currículo.

A gente deve tratar o conteúdo da mesma forma... É óbvio que em determinado momento você vai privilegiar, mas que esse privilégio passe pela necessidade do aluno e não pelo comportamento do professor. É a necessidade do aluno que vai fazer você ficar mais tempo em determinado tema, como acontece nas outras disciplinas. Viu que determinado tema deu mais liga, desdobra e aprofunda mais esse tema. A sistematização desse conteúdo vai depender do aluno, e não centrado na figura do professor. O próprio Marco Neira, fala que a gente tem que tratar com a mesma responsabilidade e com a mesma importância esses conteúdos. Por que a gente trabalha, por exemplo, como prática exótica a capoeira e a gente trabalha como algo responsável, importante o handebol. Qual prática corporal está mais presente no cotidiano dos alunos, handebol ou capoeira? Quantas vezes os alunos têm acesso à capoeira cotidianamente em Seropédica do que ao handebol? Geralmente só se tem o handebol na escola. Então por que eu tenho que tratar esse conteúdo europeu, branco, profissional e posto pelo currículo de forma mais importante que a capoeira, um processo de resistência cultural nascido e criado aqui, que faz a gente entender porque nós temos uma sociedade racista, porque nós temos uma sociedade desigual... Por que uma prática corporal oriunda do Brasil... Ela foi perseguida, era crime. Então, por que uma prática corporal que não tem qualquer vivência com esse indivíduo é tratada com mais importância que essa? (PROFESSOR E).

Dessa maneira entendemos como fundamental compreender através das reflexões estabelecidas se há intencionalidade pedagógica no desenvolvimento do conteúdo esportivo. Visto que o esporte faz parte do conteúdo da Educação Física e como todo conteúdo da EF ou de qualquer outra disciplina escolar deve estar alinhado com as práticas escolares. Entendido como elemento cultural deve passar por alteração didático-pedagógica antes de ser apresentado como elemento escolar.

4.3 Debatendo as concepções que atravessam o currículo

Nesse bloco buscamos compreender se os professores sentem-se em uma função de participação ativa no processo de construção educacional do município. Tendo como princípio que o processo de construção educacional perpassa também pela construção curricular e que a mesma deve seguir as constantes trocas entre os mais diversos setores. Sendo assim, perguntamos aos professores se de alguma maneira intuem exercer influência na construção curricular dos conteúdos da Educação Física para o segundo seguimento do ensino fundamental em Seropédica.

As reflexões apresentadas, de imediato sinalizaram complexidades no processo de diálogo entre os professores, à SMECE e coordenação curricular de Educação Física, apontando não haver integração entre esses setores. O professor C dizer que:

Com certeza não, até porque eles não escutam ninguém. Infelizmente quem trabalha na escola é quem sabe mais das necessidades da escola e dos alunos e não é ouvido. Eles não escutam, não existe isso... Poderia ser feita uma reunião nesse mês de recesso ou até por entrevistas, eles tem recurso, não querem fazer. Poderiam ter vários meios para a gente contribuir. Até na parte

de material que é o que eles pedem para passar o que precisa, a gente faz uma carta da escola e manda, mas nada é feito, é só para registrar. Talvez eles tenham que ter esse documento registrado lá, mas a parte de construção, nenhuma, até porque se dependesse de mim seria bem diferente do que é. A gente infelizmente não participa. (PROFESSOR C).

O professor A, reforça a sua dificuldade de diálogo com a secretaria e fala da sua estratégia pautada na valorização da competição e do desporto para conseguir atrair o foco dos gestores municipais para suas demandas.

A gente organiza algum tipo de evento, competição entre escolas. Então a gente faz disso uma vitrine, para que a Secretaria enxergue o trabalho, entenda, veja, vá até lá, e aí quando eles estão próximos, participam do que está acontecendo, a gente sempre coloca as necessidades de falta de material ou qualquer coisa que seja. É somente através da gente mesmo que existe essa janela para a secretaria. (PROFESSOR A).

O professor B cita que não há uma sistematização no processo de construção coletiva. Sendo assim, não havendo um plano de construção e execução planejada, acaba que: “Tem coordenação que abre espaço pra gente debater e conversar, e tem coordenação que não abre espaço, já chega com o currículo mínimo, e através desse mínimo a gente tem que dar nossa aula, senão, não é aceito” (PROFESSOR B).

O Professor D ressalta que o currículo é muito fechado. Relata ter participado de alguns debates sobre a construção curricular para a Educação Física, porém segundo o professor, o que foi debatido não foi completamente incluído no currículo. Destaca ainda que o currículo tem apresentado mais abertura nos últimos anos, mesmo ainda estando longe do ideal segundo ela.

O professor E engloba em sua fala elementos destacados anteriormente por outros professores e reforça não haver participação coletiva na construção curricular, evidenciando ainda a falta de transparência e intencionalidade do currículo.

Quando teve em março uma discussão do currículo ele já veio pronto, inclusive, quando foi apresentado o segundo segmento, foi apresentado à ideia de trabalhar um esporte em um bimestre, um esporte no outro, e um esporte no outro, só que os objetivos construídos estavam ligados a perspectivas mais progressistas. Lembro até hoje minha pergunta para a coordenadora de Educação Física... Na verdade ela não tinha os objetivos e eu queria saber quais eram os objetivos daquele currículo e ela não sabia, acabou a reunião! Ela não soube responder quais eram os objetivos do currículo. Minha pergunta nem era essa, ela se desmontou e não respondeu, mas meu questionamento nem era esse, mas eu tinha quase certeza que ela daria um objetivo discursivamente progressista que eu ia perguntar assim: “será que com esses conteúdos nós atingiremos esse objetivo?” Minha pergunta era essa, só que minha decepção foi maior, porque nem o objetivo tinha. Nem objetivos tinham pra aqueles conteúdos. Então eram conteúdos colocados sem qualquer objetivo. Minha pergunta era: digamos que o objetivo era levar a reflexão crítica do aluno... Será que com esses conteúdos atingiríamos esse objetivo? A pergunta era essa, mas nem objetivo tinha! Então, assim, não há qualquer perspectiva. O currículo foi construído com professores que não faziam parte do corpo efetivo. Tanto é, que no momento em uma sala de 40 professores, quando ela veio me indagar se eu tinha participado da construção do currículo, por que eu não participe; eu falei: “cara, eu não participei!” Aí eu fiz uma pergunta desafiadora que poderia me

deixar muito mal de não ter participado, porque eu não lembro de ter recebido o convite de fato, mas poderia ter passado despercebido. Naquela época eu estava muito preso à ideia do doutorado, fazendo viagens pra Minas, mas quando ela falou assim: “quem participou?”. Três pessoas levantaram a mão. Então numa sala de 40 professores de Educação Física da rede, 3 levantam o braço... Significa que esse currículo não foi construído em conjunto com os professores que vão executar esse currículo. (PROFESSOR E).

De acordo com Soares et.al. (1992) o currículo é a representação do percurso trilhado pelo indivíduo no processo de aprendizagem do conhecimento científico selecionado pela escola, então como pode os responsáveis por tal seleção não apresentarem seus objetivos?

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (SOARES et.al. 1992, p.16).

Sendo assim, a participação dos professores que atuam diretamente com o desenvolvimento curricular é fundamental para a construção do mesmo, pois na perspectiva de seleção por meio da relevância social dos conteúdos, compreendendo seus sentidos e significados dentro da realidade social estabelecida, não há quem possa contribuir mais com essa construção do que os agentes envolvidos nela, e que nesse caso estão sendo afastados do diálogo, tendo suas experiências desvalorizadas.

Avançando no debate sobre o currículo e sua concepção, quando o mote se debruça em compreender se há por parte dos professores percepção singular que propendam suas participações ativamente na construção curricular para a Educação Física Escolar de Seropédica, e ainda se entendem a proposta curricular atual vinda da SMECE como uma obrigatoriedade/imposição ou como sugestão norteadora dos conteúdos, tivemos disparidades de compreensões e dualidade expressadas durante as reflexões.

O professor A, afirmou não entender como uma necessidade a criação de padrões curriculares para a Educação Física, porém legítima como importante a existência de um currículo mínimo desde que tenha autonomia para acrescentar conteúdos diversos, pois, segundo ele, a realidade é dinâmica e muda ligeiramente “A realidade daqui hoje é uma, daqui para o ano que vem eu não sei, pode mudar completamente.” (PROFESSOR A). O Professor B, seguindo à mesma linha de pensamento, afirma que não mudaria muito o currículo caso tivesse a oportunidade, mas que gostaria de acrescentar alguns elementos que considera relevante na construção curricular, porém sem especificá-los. Falou ainda que gostaria de ter mais espaço de participação efetiva na construção curricular e destacou a necessidade da oferta de atualizações profissionais aos docentes.

O professor C, manifestou percepção sobre o significado que tem para os alunos a avaliação escolar e como ela determina o direcionamento de estudo e atenção dos discentes referente aos conteúdos e sua importância, afirmou ser necessário mudar a forma de avaliação da EF. Propôs que a avaliação aconteça de maneira diária e não focada em testes e provas específicas, mas sim, de maneira contínua, pois segundo ele, dessa maneira teria maior possibilidade de estruturar mais significativamente a apresentação dos conteúdos.

Acho que a forma que os conteúdos são apresentados também, talvez eu colocaria uma estruturação melhor, eles não apresentam nada, só apresentam

os conteúdos que tem que ser dados, mas não no principal; é isso, eu mudaria a avaliação, do jeito que é, é uma coisa retrógrada, muito antiga, prova e teste. Para mim é uma coisa que não precisa existir mais. (PROFESSOR C).

O professor D gostaria que o currículo apresentasse uma proposta mais ampla e que permitisse maior autonomia ao professor. Afirma ainda que há necessidade de mudança geral na plataforma curricular apresentada. Dentro dessa crítica o professor diz: “Eu mudaria todos. Gostaria que fosse assim: esporte de invasão e aí o professor está apto a colocar o que ele quisesse” (PROFESSOR D).

Seguindo os princípios da construção das aulas de Educação Física em uma perspectiva crítica e reflexiva, o professor E, analisa como necessário uma reestruturação de todo o currículo de maneira mais detalhada e afirma que:

O currículo colocado, criado pela Secretaria de Educação é um currículo anacrônico, ortodoxo, tecnicista que não contribui em nada no que nós entendemos sobre educação hoje. Esse currículo se ele fosse colocado na década de 70 teria um sentido pelo processo político econômico e cultural que vivíamos ali naquele período; hoje não tem qualquer relação. Um currículo que vai privilegiar o mais hábil, o mais veloz; vai na verdade não desconstruir, mas naturalizar uma ideia de que A é mais forte que B; que meninos têm mais espaços que meninas; que menina é mais frágil que meninos; que o papel da mulher é X e o papel do homem é Y. Com esse currículo a escola é um processo de naturalização e perpetuação do status quo. O currículo da Educação Física de Seropédica é uma perpetuação do status quo. Em nenhum momento esse currículo desconstrói qualquer perspectiva. Esse currículo não contribui para as necessidades da escola contemporânea. (PROFESSOR E).

Sendo assim, entendemos que os professores de maneira geral, uns de maneira mais detalhada e outros menos, manifestam a necessidade de maior autonomia e participação efetiva na construção curricular. Dessa forma, o caminho apontado para construção participativa e contemporização curricular dentro da perspectiva crítica pode contribuir para a desconstrução do currículo considerado conservador.

Visto que nosso objetivo está direcionado a análise dos elementos dos esportes manifestados no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de EF do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de Educação de Seropédica, entendemos como necessário a partir das reflexões apresentadas pelos professores e suas constantes falas relacionadas ao currículo, apresentar o currículo mínimo para apreciação.

De acordo com as análises relacionadas às questões curriculares a configuração do processo histórico da Educação Física e as reflexões sobre influência, potência, sentidos e significados do esporte em sua composição, e ainda, buscando entender de forma mais completa o conjunto de influências que norteiam os docentes em sua abordagem pedagógica do esporte, apresentaremos nesse tópico uma análise do currículo de forma segmentar, disponibilizada no (Anexo1) a orientação programática do currículo.

Discutir conceitos contidos nas apresentações curriculares não é tarefa das mais simples, pois é através do currículo que se tem a perspectiva do desenvolvimento das reflexões propostas para o cumprimento das exigências do processo de construção pedagógica.

A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação

desta amplitude e qualidade denominamos de eixo curricular: princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos. (Soares et.al. 1992, p.16).

Sendo assim, currículo é muito mais que um apontamento de conteúdos, segundo Silva (2007 apud NEIRA, 2010, p. 4) a seleção de conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro, ou seja, mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. É fato que, para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino.

Dessa forma, quando falamos em valorização da diversidade cultural e alargamento das vivências, a Educação Física apresenta uma gama de conteúdos relacionados à cultura corporal do movimento. Posto isso, a redução dessa cultura ao teor esporte significa um reducionismo sistemático frente aos demais conteúdos possíveis à disciplina.

Ao analisarmos o currículo apresentado pela SMECE constatamos que apesar do conteúdo esporte não ser apresentado como absoluto na proposta curricular, alguns fatores relevantes foram observados. Entre os coeficientes, destacamos que a plataforma curricular do 6º ao 9º ano tem ênfase na apresentação do handebol, basquetebol, futsal e voleibol, formando o quarteto fantástico evidenciado anteriormente pelos professores. O direcionamento de prioridade pode ser observado na medida em que: o conteúdo esporte é apresentado em primeira ordem no decorrer do currículo, sempre sendo 1º tema da unidade bimestral; estão divididos em um esporte por bimestre, estando eles ecoados durante todo o segundo seguimento do ensino fundamental, além das competências estarem pautadas em: Reconhecer o uso das principais regras da modalidade trabalhada no bimestre fazendo uso delas; Identificação da dinâmica do disposto; Identificação de sistemas táticos; fundamentos e regras, como podemos observar nos quadros a seguir

Quadro 2 - Orientação programática, 9º Ano do Ens. Fundamental 1º bimestre.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTO E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, do ponto de vista técnico-tático um jogo da modalidade trabalhada no bimestre transmitido pela televisão ou assistido presencialmente. • Vivenciar sistemas de jogo e preceitos táticos inerentes à modalidade trabalhada no bimestre. • Identificar sistemas defensivos e ofensivos da modalidade trabalhada no bimestre. • Reconhecer a importância e a utilidade dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo. • Elaborar estratégias táticas para a modalidade trabalhada no bimestre. • Identificar padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias e seus pares. • Relacionar obesidade a falta de exercícios físicos e a uma alimentação inadequada. 	<p>Temas 1 – Esporte: o Atletismo</p> <p>Tema 2 – O handebol</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos • A importância dos sistemas de jogo e táticas no desenvolvimento esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo <p>Tema 3 - Corpo, saúde e Beleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padrões e estereótipos de beleza corporal • Indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza • Medidas e avaliações da composição corporal • Índice de massa corpórea (IMC) • Alimentação, Exercícios físicos e obesidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Jogos e competições • Roda de conversas, com Feedback • Aulas Expositivas com materiais diversos e palestras

O Quadro 2 nos ajuda a entender o grau de prioridade que o currículo traz referente ao conteúdo esportivo. Podemos notar que no tópico de Conhecimentos e Saberes, o tema um é esportes, no caso atletismo, e o tema dois é o handebol, dois esportes que já foram destaques dos anos letivos anteriores, 6º, 7º e 8º ano, como podemos ver no (Anexo 1).

O tema três trata de Corpo, Saúde e Beleza, porém, como destacado anteriormente na reflexão junto aos professores através do processo de entrevistas, vimos que supostamente há uma obrigatoriedade em apresentar um dos esportes do chamado quarteto fantástica a cada bimestre; um processo que dificulta o desenvolvimento de outros conteúdos, até mesmo pelo curto tempo que se tem a cada bimestre, assim como relatado pelos professores.

A prioridade ao desenvolvimento das práticas esportivas se apresenta em números também, pois dos sete pontos apresentados em Habilidade e Competências propostas pelo Quadro 2, 71% dos conteúdos são referentes ao esporte. Estamos falando aqui apenas de um dos bimestres, porém tal configuração se aplica muito similarmente a toda plataforma curricular do 6º ao 9º ano do segundo seguimento do ensino fundamental.

O conteúdo curricular de certa forma privilegia as manifestações esportivas, e nesse caso há uma redução sistemática a quatro modalidades esportivas que podem ou não corresponder a realidade cultural dos alunos, porém, de qualquer maneira já restringe as possibilidades e reduz as múltiplas possibilidades de vivências relacionadas ao próprio conteúdo esporte e a própria extensão da cultura corporal que é ampla.

Segundo Neira (2010) a dimensão de um currículo que valorize as manifestações culturais da Educação Física deveria prestigiar:

[...] desde seu planejamento, comportamentos democráticos para a decisão dos conteúdos e atividades de ensino. Valorizando dessa maneira a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. No currículo cultural, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. (p.6).

Dessa forma, se o currículo da EF na atualidade dialoga com a cultura corporal do movimento, é contraditória a priorização de determinados conteúdos. Sendo assim, o currículo apresentado no interior da escola deveria apresentar uma gama de manifestações corporais, possibilitando ainda de abordagem a partir da interpretação das práticas sociais. Neira (2010) afirma que:

Para fazer dialogar a multiplicidade, convém reconhecer o patrimônio cultural corporal dos grupos que constituem a sociedade e eleger, a partir dele, as manifestações que serão estudadas. Uma atenta seleção, seguida de interpretação, aprofundamento e ampliação dos saberes, possibilitará o entendimento da heterogeneidade social, contribuindo para democratizar as identidades e valorizar a diversidade cultural corporal. (p.8).

Se a orientação programática para o 9º ano está pautada sobre a prática do handebol e do atletismo como vimos no Quadro 1, não é diferente nos outros anos de escolarização. Do 6º ao 9º ano, o handebol, é apresentado debruçado sobre a lógica das regras, táticas e fundamentos, variando em sua essência somente o bimestre em que é apresentado, assim como os demais esportes do quarteto fantástico, todos sem exceção são apresentados em todos os anos do ensino fundamental com a presença de regras e fundamentos.

Quadro 3 - Orientação programática, 6º Ano do Ens. Fundamental 1º bimestre.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTO E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o uso das principais regras da modalidade trabalhada no bimestre e fazer uso delas. • Identificar a dinâmica básica do handebol como esporte coletivo. • Discriminar as diferentes formas de manifestação da força e resistência muscular, bem como seus fatores determinantes. • Identificar a capacidade física/ força acionada nas atividades do cotidiano e em algumas manifestações da cultura de movimento. • Discriminar as diferentes formas de manifestação metabólica da resistência (aeróbia e anaeróbia), com destaque para o futsal (ou handebol). • Identificar as consequências para a saúde de hábitos posturais cotidianos inadequados 	<p>Temas 1 – O Atletismo</p> <p>Tema 2 – Modalidade coletiva: O handebol</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação ao handebol • As noções gerais de passe, manejo de bola, arremesso, drible e etc. • Atividades recreativas voltadas para o handebol • Trabalhar o respeito, a atenção, a colaboração, a confiança e etc. <p>Tema 3 – Organismo humano, movimento e saúde.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: noções gerais • Resistência e força • Postura 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Jogos e competições • Roda de conversas, com Feedback • Aulas Expositivas com materiais diversos e palestras

Ao analisar a orientação programática do 6º ano do segundo seguimento do ensino fundamental Quadro 3, podemos perceber quando comparado ao Quadro 2, a apresentação dos temas na mesma ordem do 1º bimestre do 9º ano. Tal fato se repete em todos os anos referentes ao segundo seguimento do ensino fundamental. Além disso, parece que a escolha dos conteúdos corrobora com a defesa das dimensões técnicas e biologicistas.

Observamos ainda que o conteúdo atletismo aparece em todos os anos de escolarização do ensino fundamental dois, seguindo o mesmo bimestre em que o handebol é apresentado, além de estarem na mesma ordem de apresentação do Quadro 1 e 2.

Os esportes apresentados no currículo (basquete, vôlei, Handebol, futsal e atletismo) estão baseados no desenvolvimento de habilidades e competências das: características básicas, regras e fundamentos, apresentando similaridade entre os anos de ensino, o que evidencia uma suposta ausência de progressão na complexidade dos conteúdos trabalhados. Tal fato, além de demonstrar reducionismo da EF à prática dos esportes referentes ao quarteto fantástico, mais o atletismo, conta com uma repetição de conteúdos que pode tornar as aulas tediosas na medida em que os alunos acabam estudando os mesmos conteúdos dos anos iniciais aos anos finais.

A apresentação das orientações programáticas do currículo não é de total tradicionalismo, porém revela timidez na apresentação da diversidade dos conteúdos da cultura corporal do movimento, o que possivelmente pode ser um dos fatores que contribui para a predominância de conteúdos esportivos.

Levando em consideração que a prática pedagógica deve articula-se ao contexto da vida comunitária, Neira (2010) afirma que o currículo da Educação Física deve organizar

“situações em que os alunos sejam convidados a refletir acerca da própria cultura corporal e do patrimônio disponível socialmente, bem como da bagagem veiculada por outros grupos.” (p.6).

De acordo com Darido e Rangel (2011, p.68) “[...] mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de suas práticas”. De acordo com Soares et.al. (1992) o currículo deve corresponder à necessidade e criar as condições que permitam a assimilação e a transmissão do saber escolar. “Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica.” (p.18).

Essa explicação põe em destaque um princípio curricular particularmente importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar/ Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (SOARES et.al. 1992, p. 19).

De acordo com a BNCC (2018):

[...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (p.211).

O currículo deve acompanhar a contemporaneidade dos conteúdos permanecendo diretamente ligado a sistematização escolar de forma a contribuir com a organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para instruir-se, direcionando os discentes à organização do pensamento ao ponto de refletirem de forma autônoma e sistematizada as informações recebidas dentro e fora do ambiente escolar.

4.4 – Reflexões sobre os conteúdos das aulas de Educação Física

Para esse quarto bloco de reflexões, buscamos entender as estratégias relacionadas à prática pedagógica dos professores referente à apresentação dos conteúdos, assim como a diversidade dos mesmos na composição das aulas.

A fim de compreender de maneira mais intensa se há fragmentos que podem positivamente ou não sinalizar que o professor compreende a Educação Física para além dos conteúdos esportivos, e se tal fato reflete em sua prática pedagógica na práxis, indagamos se os professores encontram oposição por parte dos alunos quando são apresentados e desenvolvidos outros conteúdos que não os esportivos.

O professor C, diz ser complexo trabalhar outros conteúdos além do quarteto fantástico. Destaca que até mesmo dentro do conhecido “quarteto fantástico” os alunos apresentam resistência.

É péssimo, eles tiveram aula de Educação Física antes, porque eles são do segundo segmento, mas é, na verdade, quando você já fala de voleibol eles já têm uma resistência enorme, eles não gostam de nada novo, não só o mais, o menos novo como o voleibol que já conhecido para nós... Mas eu vi que, por exemplo, Juiz de Fora, esses quatro, você trabalha tranquilo, as pessoas já tem um conhecimento legal, mas aqui na escola eu reparei que quando fala de voleibol e handebol que é um esporte tradicional, eles têm muita resistência, se recusam a participar, a ler algumas coisa, a fazer um trabalho, uma pesquisa com algum professor, tudo que foge do futsal no geral, até um pouco as meninas; assusta eles um pouco. Quando eu trabalhei do futebol americano, tivemos uma resistência grande, mas a aula foi até legal, uma das melhores aulas do ano. Depois que começaram a participar gostaram, mas a resistência é grande (PROFESSOR C).

Notoriamente o professor traz diversos elementos em sua fala. Inicialmente faz um comparativo entre os alunos de Seropédica e Juiz de Fora e atribui ao aluno uma falta de interesse em participar e compreender outros esportes e ou conteúdos, mas por outro lado relata que quando trabalhou o futebol Americano, na medida em que os alunos foram compreendendo melhor o desenvolvimento da prática, a participação e supostamente o interesse aumentaram.

Apesar do futebol Americano estar dentro do conteúdo esporte, é uma prática que foge ao desenvolvimento dos conteúdos tradicionais do currículo de Seropédica. Nesse sentido, o relato do professor traz pistas sobre uma suposta necessidade ainda não percebida por ele próprio sobre seu papel de significar e ressignificar os conteúdos da Educação Física, além da apresentação de suas múltiplas possibilidades que certamente vão acolá do chamado quarteto fantástico.

Seguindo essa perspectiva entendemos que através das reflexões sobre outras possibilidades de esportes e práticas corporais, de maneira que os alunos consigam entender que as múltiplas experimentações dos conteúdos possibilitam uma ampliação das alternativas de escolhas, a resistência da experimentação das novas possibilidades relacionadas ao conteúdo da cultura corporal do movimento diminua.

O professor C Relatou ter trabalhado lutas, porém, somente no campo teórico, e manifestou a possibilidade de trazer a capoeira e a dança como estratégia para a inclusão das meninas nas atividades no próximo ano. Abrimos um parêntese com relação à questão de participação nas aulas por parte das meninas e também dos meninos, pois durante o tempo que permanecemos na escola, observamos sistematicamente durante o período de aulas práticas a não participação das meninas. Durante o período de quatro semanas que estivemos na escola e foram realizadas aulas práticas na quadra, os meninos jogaram bola, inclusive completavam os “timinhos” com alunos de outras turmas que estavam por ali em tempo vago, à medida que as meninas permaneciam na arquibancada com o celular em mãos enquanto o professor conversava com o inspetor escolar.

Sistematicamente o inspetor escolar ia para a quadra para conversar sobre futebol com o professor. Durante o período que permanecemos acompanhando as aulas, não observamos na realização das mesmas, práticas que apresentassem intencionalidade, organização e explanação dos conteúdos por parte do professor. Mesmo com tal observação, devido o professor ter relatado o desenvolvimento do conteúdo lutas através de aulas teóricas, perguntamos como ele apresentou o conteúdo no diário escolar, visto que, essa era uma problemática motivadora do processo de pesquisa.

O professor nos informou tratar o teor lutas como atividade complementar. “No diário os obrigatórios têm que colocar, eu coloco é como complementares [...]” (PROFESSOR C).

Os professores A, B e E também explicam que há uma resistência inicial por parte dos alunos toda vez que é apresentado algum conteúdo diferente aos tradicionais vigentes no currículo. O professor A, fala da necessidade de utilização de moeda de troca para desenvolver outros conteúdos que não são os esportivos “Eles querem mesmo é jogar o esporte e de preferência o futebol. Então, é um pouco complicada essa aceitação, mas fazendo a troca vai acontecendo e consegue fazer” (PROFESSOR A). O professor não disse quais são os outros conteúdos apresentados, porém de acordo com nossas observações que ocorrerem durante o período de quatro semanas acompanhando as aulas do 6º e 7º anos do segundo seguimento, as atividades ocorridas foram o queimado, futsal e vôlei. Tanto as aulas do 6º quanto do 7º ano, iniciavam com o jogo de queimado jogado por meninos e meninas como uma espécie de aquecimento e depois os meninos iniciavam o futsal e as meninas iam para uma espécie de caixa de areia jogar o vôlei. O professor apenas apitava as faltas e gols. Um destaque durante as observações foi que os alunos já conheciam essa rotina e se organizavam para isso.

O professor B também relata que os alunos apresentam muita resistência, mas à medida que vão compreendendo as atividades acabam aceitando e até solicitam novamente a realização delas. O professor diz gostar de trabalhar jogos populares, mas que durante o desenvolvimento sempre há a manifestação dos esportes. Relatou ainda ter trabalhado handebol adaptado, porém de maneira pontual na semana da pessoa com deficiência.

De maneira mais detalhada o professor E também fala sobre a negativa inicial por parte dos alunos e explica a importância de apresentar a diversidade de conteúdo em processo de diálogo e contextualização, fazendo com que o aluno compreenda a importância e as possibilidades da realização das atividades. O professor traz um questionamento sobre as possibilidades da Educação Física na escola e como essas possibilidades acabam sendo sufocadas pelo currículo.

Por que o circo não está na escola? Por que a ginástica não está sendo trabalhada? Por que a dança não é trabalhada? Por que as práticas corporais de aventura tão presentes no cotidiano desses alunos não são trabalhadas? Então é preciso mostrar, falar... “então cara, aqui você só trabalha isso”... Por que o videogame não é trabalhado na escola? Então você pensar em Educação Física circunscrito ao saber jogar ao ponto de chutar uma bola... Por que as questões de corpo e mídia não são trabalhadas? Por que os padrões de beleza não são trabalhados na escola; as questões ligadas à anorexia, bulimia, questões de saúde não são trabalhadas na escola? As informações, por exemplo, sobre anatomia, fisiologia básica, não são trabalhadas na escola? Eu vejo Educação Física na escola com potencial enorme sendo trabalhada em sua força mínima que não traduz o que é um componente curricular obrigatório, não consegue me convencer que a Educação Física [...] (PROFESSOR E).

O professor associa a relação de negligência das práticas corporais a uma sonogação de possibilidades aos alunos. Nesse sentido a supervalorização do esporte além de sinalizar e reforçar a lógica de Educação Física como sinônimo das práticas esportivas limitando-a a um determinado conteúdo da sua gama de possibilidades, abre mão e oculta todos os outros conteúdos, excluindo saberes significativos para a formação do educando.

Ao contrário dos relatos anteriores, o professor D, afirma ter boa receptividade relacionada ao desenvolvimento de outros conteúdos da Educação Física que não são os esportes.

Quando a gente consegue abordar qualquer esporte diferenciado mesmo que não seja na prática, seja na teoria, eles são muitos receptivos. Por eles

tentavam coisas diferentes, exceto futsal, que todos querem jogar, se pudesse jogavam o ano inteiro, mas eles são muito receptivos quando a gente traz uma coisa diferente para eles. O problema é que a gente não consegue na maioria das vezes fazer na prática, e aí essa ideia se perde no meio do caminho. (PROFESSOR D)

O professor quando diz não conseguir desenvolver os conteúdos na prática, está se referindo principalmente aos impeditivos relacionados a espaço para o desenvolvimento das aulas, pois conforme os dados da realidade apresentados inicialmente, essa escola não possui pátio, logo, todos os eventos, tempos vagos e etc., são direcionados para a quadra e a mesma não é entendida como sala de aula, atrapalhando o desenvolvimento da prática pedagógica.

Na minha aula, por exemplo, a gente fez material para atletismo, só que eu fui para prática com eles, a gente confeccionou o material de atletismo, principalmente o sexto e sétimo ano, eles fizeram e o objetivo era usar isso no nono ano como uma gincana, mas não tem como fazer a prática com três turmas na quadra, não tem como fazer atletismo, colocar uma barreira para eles, para eles saltarem com três turmas na quadra. Eles são receptivos, mas assim, o espaço físico não ajuda, talvez se eu tivesse uma escola que tivesse uma quadra só para mim, isso pudesse ser colocado mais em prática, de maneira mais efetiva. (PROFESSOR D)

Com relação ao que os professores entendem acerca de cultura corporal do movimento, o professor A disse que:

[...] cultura corporal de movimento acho que é o trabalho de coordenação motora, de consciência corporal, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, bruta, e realmente consciência corporal é uma coisa que não é muito trabalhado. É de total importância. Os alunos que chegam na quadra não conseguem correr na quadra, ele não tem vivência nenhuma de atividades de coordenação, então é o que eu tento trabalhar com eles neste ponto. (PROFESSOR A).

A argumentação do professor sobre os elementos relacionados ao desenvolvimento motor apesar de relevante, demonstra certa negligência da função pedagógica de integrar e introduzir o aluno como elemento da cultura, e permanece ligado a uma questão anacrônica de desenvolvimento de gestos motores. Nesse sentido, Daolio (1995, p.2) afirma “que Educação Física escolar não deve colocar como seu objeto o ensino de uma técnica considerada eficiente, já que, ao fazer isso, pode estar desconsiderando as formas culturais características do grupo alvo de um determinado programa.” Sendo assim, a Educação Física através da cultura corporal deve:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES et.al. 1992, p. 26).

Já os professores B, C, D e E de maneira geral compreendem a cultura corporal como patrimônio criado e construído, sendo historicamente criados e culturalmente desenvolvidos como resultado do acúmulo histórico. Ainda dentro desse contexto relacionado aos conteúdos

da EF, indagamos aos professores quais suas observações sobre as percepções dos alunos, quanto ao desenvolvimento da dança, jogos, questões de gênero e lazer, e se de acordo com suas observações há a percepção de que os alunos conseguem compreender tais elementos como parte da Educação Física Escolar. O professor A respondeu que:

Sim, porque tem o trabalho da escola... Especificamente às vezes acontecem... Épocas do ano, comemoração, festa junina. A gente acaba trabalhando bastantes jogos e brincadeiras. Aí entram estafetas, entram danças coreografadas. Então acho que fica bem associada à Educação Física. (PROFESSOR A).

O professor A não deixa claro as pretensões que visa alcançar, associa os conteúdos da Educação Física a questões transitórias no sentido de não sistematização, demonstrando ação pontual que podem ser determinadas por datas comemorativas ou a falta delas, apresentando não intencionalidade estratégica no desenvolvimento da sua intervenção pedagógica.

Os professores B e D dizem que os alunos conseguem associar os temas enquanto conteúdos da Educação Física e que os conteúdos são trabalhados em seminários. Assim como o professor A, eles demonstraram semelhantemente em suas falas pontualidade ao lidar com os temas mencionados, tratando os conteúdos como extraordinários dentro dos seus planejamentos. Sendo que os jogos, ginásticas, danças, lutas e brincadeiras e etc., fazem parte dos conteúdos da EF, e nas atuais perspectivas alinhadas com Base Nacional Comum Curricular (2018) deveriam ser apresentados com a mesma importância que os demais conteúdos.

Dentre todos os conteúdos contidos no questionamento acima, nos chamou a atenção que os professores B, C e D tiveram uma preocupação maior e espontânea em ilustrarem a manifestação dos conteúdos de Relação de Gênero, englobado no tema transversal no bloco de orientação sexual PCN (1998). Tal fato pode ser reflexo do momento político e ideológico gerador de polarização social que torna parte do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), motivo de polêmica nas escolas e na sociedade.

Questão de gênero não, até hoje eu nunca comentei nada, até que é um assunto bem polêmico né, mas acho que tem que ser trabalhado. Mas lazer e tal, acho que eles entendem que faz parte; não te dou certeza, nunca cheguei a discutir isso, nunca debati questão de gênero com eles não, não debato isso com tranquilidade com eles não. (PROFESSOR C).

Sobre a questão de gênero o professor D destaca ter em sua escola: “[...] uma gestão que possibilita e que nos dá liberdade para falar disso, para falar da diferença de gênero, no caso igualdade de gênero e não na diferença [...]” O professor reflete ainda sobre sua necessidade de acessar um debate mais amplo sobre cultura corporal do movimento para ampliar seus repertórios de aula, e explica: “[...] eu iniciei lá na frente, em 2003 não tinha esse debate na Universidade. Eu fiz em faculdade particular, sei que esse debate na faculdade particular é muito falho, [...]” (PROFESSOR D). O professor diz atualmente compreender a Educação Física em uma vertente crítica e ter abandonado a perspectiva tecnicista, mas que esse novo caminho se deve à especialização que fez em Educação Física Escolar, que segundo o professor, foi um divisor de águas para sua atuação como profissional.

O professor E traz elementos vultosos para a reflexão. De acordo com seu cotidiano o professor elucida o fato de abordar os temas transversais dentro da transversalidade do desenvolvimento dos múltiplos conteúdos da EF, de maneira que a potencialização do debate das questões socioculturais está diretamente ligada à imprescindibilidade de não limitar o conteúdo da EF as práticas esportivas. Sendo assim, pretende-se criar uma conjuntura do

desenvolvimento de EF ampla e que leve a reflexão por meio da exposição das contradições manifestadas no próprio ambiente prático cultural do aluno.

A dança, por exemplo, ela é uma prática que a todo momento você pode construir a ideia de gênero. Você desconstruir que práticas esportivas são de meninos e dança é de menina. Você desconstruir que meninos são mais habilidosos que meninas, aliás, levar os alunos a pensar por que criasse culturalmente essa ideia que futebol é de menino e dança é de menina... Porque a menina está experimentando a vida toda dela como prática corporal a dança e o menino a vida inteira futebol e por isso esse menino é mais hábil que a menina. Levar o garoto a pensar que nos Estados Unidos que o futebol está ligado a uma prática corporal feminina, quem mediatiza o futebol nos Estados Unidos são as mulheres. Outro exemplo: as práticas corporais de aventura como a ideia de sexismo não está presente nessas práticas? A gente não discute nas práticas corporais em que menino não tem que fazer com menina. Em nenhum momento isso estava presente na corrida de orientação e em nenhum momento algum menino falou assim, “no meu time só tem menina”, reclamando. Como isso é culturalmente desenvolvido? Se colocar um time com um menino, “então eu vou jogar só com menina?” Por isso, não ficar enraizado em práticas esportivas, e quando tiver isso, discutir é importante. (PROFESSOR E).

Sendo assim, compreender o que professores interpretam do conteúdo da EF é significativo para entender o planejamento, metodologia de ensino, desenvolvimento, organização das suas aulas, através da abordagem metodológica. Escobar (1995) aponta que durante a seleção de teores para a elaboração das aulas, o professor deve considerar os conteúdos que remetam a um melhor potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais, empregando os critérios que privilegiem as unidades metodológicas facilitadoras da interdisciplinaridade.

4.5 – Um diálogo com a formação docente

Nesse bloco, analisamos as demandas referentes à formação docente continuada, tendo como princípio que desenvolvimento educacional deve ser dialógico em uma ação de proximidade, reconhecimento e valorização global dos envolvidos em seu processo.

Na questão que se refere à atualização profissional, observamos que os professores de maneira geral compreendem a atualização como fator fundamental para o desenvolvimento profissional. Entretanto o professor A, lamenta a falta de incentivo por parte da SMECE e enfatiza a necessidade de promoção e ampliação da oferta de cursos de atualização para os docentes. Segundo o professor, além da SMECE não promover nenhum tipo de atualização, não oportuniza mecanismos de incentivo, relata ainda que o um único subsídio referente a um convênio que oferecia descontos para os professores cursarem pós-graduação foi retirado pelo SMECE.

O professor B, também lamenta a falta de incentivo da SMECE e afirma atualizar-se, porém, deixa claro que é uma busca particular que não conta com incentivos da SMECE. Além dos professores relatarem a falta de incentivos, afirmam ainda, que o diálogo estabelecido pela SMECE é apenas de cobrança e cumprimento de burocracias por parte da SMECE. Segundo o professor C: “[...] É só cobrança, é só cobrar, está uma crise feia aí.”. Nessa mesma linha o professor D diz: “Vou falar abertamente que não tem incentivo nenhum da Secretaria de Educação de Seropédica”.

O professor E afirma com relação à SMECE que:

Ela tá muito mais preocupada com o empobrecimento ou no acúmulo de burocracias. Por exemplo: obrigando a ideia do planejamento, não na sua ideia de planejar a melhora de uma prática pedagógica, mas sim a ideia ortodoxia, anacrônica de compreender o planejamento enquanto um instrumento burocrático para te prender nesse tempo que por lei temos um terço de planejamento, ou seja: ao invés de eu utilizar esse um terço para construção de práticas pedagógicas inovadoras, esse tempo de planejamento é utilizado não como um instrumento de planejar e construir práticas de sucesso, mas sim, burocratizar esse tempo. Sem contar que os encontros de Educação Física são encontros ligados muito mais a cobrança do que discursos sobre práticas pedagógicas, aliás, não há discussões sobre práticas pedagógicas; são encontros de cobrança; tem que fazer isso, tem que fazer olimpíadas; tem que fazer evento X; tem que fazer evento aquilo; tem que participar de campeonato tal, [...] (PROFESSOR E).

Com a relação ao processo de imposição e burocracia, o professor D explica ainda que a SMECE através da sua inflexibilidade cria um ambiente de desmotivação no que se refere à atualização docente, pois segundo o professor, além de não ofertar incentivo para a realização da formação continuada, ainda aprisiona o professor nas burocracias impostas quando o professor busca pessoalmente algum tipo de atualização profissional. “O problema é que todos esses aperfeiçoamentos não são descontados do nosso tempo disponível. O tempo disponível da gente que seria para planejamento, eles separam para aperfeiçoamento.” (PROFESSOR D).

Os professores relataram que o único incentivo que a SMECE oferecia relacionado à formação profissional, era um desconto para a realização de pós-graduação em uma universidade particular que fica longe do município, mas que também já foi desfeita.

Uma única universidade, e bem distante aqui do município. Pra quem mora no município e tem dificuldade de sair era dificultoso. Porque era em Madureira ou Meier. [...] Não era nada muito formalizado não. Só sabia de boca a boca que ia acontece, aí passava um tempinho aparecia uma pessoa na escola responsável pela Pós e você se inscrevia. (PROFESSOR A).

O professor D traz uma reflexão sobre sua necessidade de atualização e diz que tal percepção da importância pela atualização surgiu através dos confrontos diários enfrentados no magistério. O professor afirma que a atualização o motiva a continuar, pois sem o processo de modernizações constantes ele estava desmotivando devido ao que chama de fracasso do sistema de ensino. Destaca ainda que a busca por atualização foi um divisor de águas para o avanço positivo no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

[...] mas sei lá, pra mim serve como motivação porque uma coisa que eu escute diferenciada eu já trago pra eles; tenho uma visão diferente, ou então minha visão muda. Quando eu entrei aqui no magistério eu não fazia pós-graduação na Educação Física Escolar e minha ideia era fixar regras certinhas e tinha que dar fundamentos, meu mundo se abriu quando fui pra pós-graduação, aí eu vi que poderia fazer o que eu gostava e ser produtiva pra eles. (PROFESSOR D).

Nessa conjuntura no que se refere à importância da atualização, o professor E, influenciado pela reflexão de Mauro Gomes de Mattos, fala do conceito de currículo empobrecido pedagogicamente. De maneira que o professor ao sair da academia chega ao magistério borbulhando de conhecimento e ao se deparar com os confrontos da prática vai

gradualmente desmotivando e até chegar ao estágio de não combater tais confrontos. A partir disso, acaba sendo suprimido por um sistema de reprodução de modelos. De modo delineado o professor fala da necessidade de atualização e das mudanças contemporâneas do processo de acesso ao conhecimento.

Há uma necessidade de você se reinventar. Esse é o grande desafio do professor. Quando Edgar Morin, coloca lá, os sete saberes necessários a Educação, tá lá... Há uma necessidade de se reinventar. É o que Paulo Freire fala: “o ser humano é inacabado e tem que ter consciência desse inacabamento”; O professor tem que se compreender como sujeito inacabado. [...] questionada a ideia do povo alemão enraizado de cultura erudita deixar acontecer Auschwitz. A ideia do sempre saber, da sempre cultura. Quando você parte do pressuposto que tem domínio sobre aquilo, você deixa de compreender o novo. Então o professor tem que ter consciência do inacabamento com Paulo Freire colocou, há uma necessidade. (PROFESSOR E).

Dentro do modelo contemporâneo de sociedade, baseado em mudanças constantes e dinamismo latente, a busca permanente por atualizações apresenta-se como fundamental para a ampliação de possibilidades e inovações, principalmente relacionadas ao campo pedagógico. Para Caparroz e Brachth (2007) é através da busca por atualização que o professor ganha autonomia para refletir criticamente os conteúdos desenvolvidos em suas aulas, não se tornando dependente de manuais. Sendo assim, é inconcebível a não reflexão dos órgãos educacionais sobre a necessidade de incentivo e condições para que o docente possa se atualizar.

Quando não são criados meios para a constante atualização docente, origina-se um contexto de desvalorização do profissional e defasagem do próprio sistema de educação, seja ele municipal, estadual ou federal. Portanto, apresenta-se como fundamental a necessidade de compreender a prática docente e as complexidades que a circundam, assim como a formação docente, suas dimensões pessoais e globais, permitindo que o espaço de formação seja também um local de ressignificação de saberes através das reflexões de debates fundamentados historicamente sobre os conteúdos apresentados.

A perspectiva de favorecimento da formação continuada do professor é fator determinante para a sociedade, e nesse caso mais específico, para os avanços didático-pedagógicos da Educação Física. Sendo assim, é primordial o desenvolvimento de atividades de formação construídas coletivamente a partir das necessidades manifestadas pelos professores de acordo com as realidades apresentadas. Para isso, é necessário conhecer tais realidades.

Veremos na sequência a importância do contínuo processo de formação despontado pelos próprios docentes através da manifestação por parcela significativa dos mesmos no que se refere à existência de lacunas que possivelmente poderiam ser supridas por meio do processo de formação continuada. Dentro dos limites impostos pela pesquisa, buscando a máxima compreensão dos professores sobre as possibilidades do desenvolvimento integrador e problematizador da realidade através da contemporaneidade da EF, visto as questões históricas que a permearam, principalmente relacionadas à busca hegemônica de rendimento, seleção física e de habilidades, além de reforço a lógica da hipercompetitividade de maneira que a exclusão fazia parte de sua retórica.

Superado esses códigos, na atualidade os princípios norteadores da EF, pelo menos teoricamente são completamente opostos aos apresentados outrora. Sendo assim, o processo de diversidade é um dos principais componentes facilitadores da inclusão preconizando a participação de todos através dos princípios de igualdade e inserção em que todos possam

usufruir das atividades, independente das dificuldades individuais de cada um. A partir dessa premissa, questionamos os professores sobre a realização de trabalhos inclusivos junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os professores A, B, e C manifestam ter dificuldade em lidar com alunos que possuem necessidades especiais. O professor A, usa como base de sua argumentação a falta de materiais que possibilitem o trabalho inclusivo, além de afirmar não sentir-se confortável de inserir um aluno com necessidades especiais para realizar atividades junto com os demais alunos, sem a ajuda de um monitor.

No caso do professor A, durante nosso período de observações percebemos que a turma do 6º ano contava com um aluno cadeirante que não realizava atividades dentro de quadra até mesmo pela própria insegurança do professor em trazer riscos físicos para o aluno. Durante a aula alguns alunos saíam da quadra e ficavam com esse aluno para que ele não ficasse sozinho fora de quadra.

Não podemos descartar que há uma série de questões complexas que envolvem o dia a dia dos professores, porém a insegurança do professor em lidar com essas situações pode ser amenizada através de um processo de atualização continuada que permita maior embasamento para suas ações, além de trazer ampliação do repertório didático pedagógico.

A partir do diálogo apresentado pelo professor, também podemos destacar a presença de uma Educação Física ainda não inclusiva ou ao menos adaptada, talvez por estar ainda pautada sobre uma lógica do desenvolvimento de determinadas habilidades e favorecimento de determinados conteúdos como o caso dos conteúdos esportivos. Dessa maneira, pensando em uma EF inclusiva que ofereça oportunidades iguais, valorização das diferenças e não priorização de conteúdos específicos, a diversidade de práticas pode significar um norte para o processo de inclusão.

O professor B também descreve sua dificuldade em lidar com tal perfil de aluno e destaca sua necessidade de atualização como fator de melhoria da sua prática inclusiva. O professor afirma que apesar de buscar atualização nessa área tem muita dificuldade até mesmo de encontrar cursos que falem do tema voltado especificamente para as aulas de Educação Física. “Da minha parte como profissional gostaria de ser um profissional mais qualificado pra atender essa demanda e da parte da instituição também, estrutura.” (PROFESSOR B).

Ainda com relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de EF, os Professores C e D afirmam ser uma situação que eles não vivenciaram ainda, mas procuram falar sobre o tema na teoria com os alunos. Apesar de teoricamente falar sobre o tema, o professor D, afirma que entende como quase impossível incluir um aluno com necessidades especiais em suas aulas. Em uma fala ambígua o professor afirma: “Com alunos autistas eu tenho no ensino do EJA, eu tenho EJA e consigo incluir esse aluno a praticar atividade física, mas no ensino regular eu nunca tive aluno e não posso falar por mim, mas os outros professores eles tentam, mas é quase impossível.” (PROFESSOR D).

Já o Professor E, assim como os professores C e D afirma não ter atualmente alunos com necessidades especiais em suas aulas. Porém o professor garante sentir-se seguro com o processo de inclusão e apresenta como justificativa sua prática pedagógica pautada na diversidade de conteúdos e desenvolvimento não relacionado a preceitos técnicos das atividades.

Eu não tenho aluno com necessidades especiais. No início tínhamos uma, e da forma que coloquei, a aluna participava normalmente, porque a técnica, a tática, ela em nada influencia... É o participar, experimentar a atividade. Vivenciar a atividade é o mais importante. (PROFESSOR E).

4.6 Desafios do cotidiano profissional dos docentes

Finalizando o processo de investigação, perguntamos aos professores sobre seus principais desafios enfrentados no dia a dia de trabalho e as estratégias utilizadas para superá-los. Indagamos ainda se gostariam de acrescentar alguma questão que não teria sido debatida durante o processo de diálogo das entrevistas.

Os professores destacaram principalmente pontos relacionados à atualização, e questionam a suposta falta de integração entre a UFRRJ e o município de Seropédica.

Vou falar de mim aqui, queria que isso fosse até passado pra direção, pra sua orientadora. Eu particularmente sou pós-graduado e tenho maior vontade de fazer mestrado, queria solicitar se possível facilitar mais a nossa entrada para o mestrado. Sei como é o mestrado na Rural para entrar, não vejo muita divulgação desse mestrado. A gente é parceiro... O município de Seropédica com uma universidade desse porte, a universidade poderia contribuir muito para nosso crescimento profissional, principalmente para o profissional de Seropédica. Me sinto distante de uma universidade que está praticamente dentro da minha casa. Mesmo que a prefeitura não faça parceria com a universidade, que a universidade criasse um meio de abrir as portas para qualificar melhor os profissionais de educação que tem aqui. Amanhã ou depois você pode ser um professor da própria universidade, tamanha a importância dessa qualificação que você está tendo aí. Não sei onde está o problema, não estou falando que é culpa da universidade, mas a gente deveria ter um meio de se encontrar mais e ter mais oportunidade, de se qualificar na universidade. (PROFESSOR B).

O professor D, lamenta o que chama de falta de integração entre o setor municipal e federal presentes no município de Seropédica.

[...] a gente sabe que o município tem uma grande Universidade Federal e que eu acho que não há parceria ideal. A parceria com a Rural que tem milhões de cursos e que nós professores não temos acesso porque não estamos mais dentro da universidade. A secretaria não promove essa abertura, essa interação. Eu não consigo entender como um município com uma universidade federal desse tamanho, dessa amplitude, dessa magnitude, não tenha uma parceria. (PROFESSOR D).

A partir das falas relacionadas referentes ao processo de parcerias, entendemos que esse é um debate denso e que necessita da realização de estudos mais profundos para entender a relação de integração e amplitude dos projetos de extensão e formação oferecidos pela UFRRJ, assim como as parcerias conveniadas com o município de Seropédica, contudo o surgimento desses questionamentos nos deixa um alerta enquanto membros da academia, intensificando o radar sobre a necessidade de observarmos a demanda dos programas de formação complementares/ continuadas para os arredores da universidade e caso eles já aconteçam em número expressivo, talvez precisem de melhorias relacionadas divulgação. No entanto, a amplitude desse estudo não nos permite um debate mais profundo sobre o levantamento dos professores sobre o assunto, mas cumprimos o papel social de trazê-lo a luz em respeito à apresentação da demanda manifestada pelos docentes, sendo assim, talvez essa pesquisa possa estimular investigações sobre o assunto.

Outro elemento que aparece de maneira unânime nessa fase da pesquisa são os relatos de falta de estrutura e materiais como um dos principais desafios para o desenvolvimento das aulas, assunto esse que já havia sido debatido anteriormente.

Reforçando a falta de materiais como um fator prejudicial ao desenvolvimento das aulas, o professor E levanta questionamento mais minudenciado sobre a importância dos materiais nas aulas de Educação Física e afirma que tal falta de materiais é responsável também por reforçar a não diversidade no planejamento do professor, assim como a prática de uma Educação Física menos inclusiva. Porém o professor afirma superar o desafio referente à falta de materiais confeccionando instrumentos alternativos com os alunos para serem utilizados em suas aulas. O professor utiliza ainda a falta de materiais como estratégia para driblar a imposição de aulas baseadas somente no conteúdo esportivo, justificando junto à administração, não conseguir desenvolver o currículo esportivo devido à falta de matérias da escola, e assim, consegue trabalhar outros conteúdos sem enfrentar muitos problemas.

Esse ano não veio qualquer material, a escola não tem nada de material. Mais uma fragilidade do currículo da Educação Física. Se você pensa o currículo tecnicista e você nem material tem, nem um bom trabalho tecnicista você consegue fazer. Não tem bola de nada, não tem qualquer material esportivo na escola. A escola não tem som, a caixa amplificadora queimou. Então, pensar qualquer prática na escola ela tem que sempre ser readaptada. O aluno ele sente essas coisas. Uma coisa é você experimentar... dividir a turma em vários pequenos grupos e eles vivenciarem algo muito próximo de handebol com uma bola toda rasgada... É importante também que o aluno vivencie a experiência com múltiplos materiais, manipular; não que necessariamente ele vá jogar com aquela bola de handebol, mas ele ter a experiência de jogar aquele pequeno jogo com a bola de handebol; de meia; com uma bola maior. (PROFESSOR E).

Nesse momento de conclusão do período de entrevistas nos chamou a atenção à semente de esperança que a pesquisa deixa para esses professores, revelando uma possível ausência de diálogo na construção do processo educacional do município de Seropédica.

Eu gostaria que essa entrevista tomasse uma proporção e que chamasse de alguma maneira a atenção das autoridades, do nosso governo aqui, pra gente “tá” tendo algum tipo de melhoria. Porque está bem difícil. Tá bem... Esse ano foi um ano bem complicado. Foi um ano que a gente teve muita dificuldade nas escolas para o trabalho acontecer de maneira satisfatória. Então assim, acho que se eles conseguissem se atentar a todo esse material da entrevista e derem a devida atenção que a gente espera pra que as mudanças ocorram no próximo ano, e que as coisas melhorem. (PROFESSOR A).

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos com esse trabalho, analisar os elementos do conteúdo esporte e prática pedagógica referente às aulas de EF escolar de Seropédica, além de sua concepção e desenvolvimento a partir da perspectiva docente, no que se refere ao segundo seguimento do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, através da análise das práticas pedagógicas docentes, manifestações dos conteúdos da cultura corporal, tratamento didático do conteúdo esporte e proposta curricular para a Educação Física escolar municipal.

A investigação proveu relevantes subsídios sobre cenário da EF no município de Seropédica, ao observar e analisar temas da realidade vivenciada pelos professores, seus desafios, inquietações e relações com os alunos, além do nível de familiaridade com o conjunto dos conteúdos que compõem a estrutura referente à cultura corporal do movimento.

Os debates dessa pesquisa foram construídos ao longo da estrutura textual, sobretudo nos capítulos 2 e 4, em que exibimos a base bibliográfica em diálogo com os autores que balizam a investigação e a análise dos dados coletados. Sendo assim, entendemos na atual fase de considerações finais que o foco de maior relevância está sobre a articulação das reflexões levantadas.

Através da investigação dos princípios pedagógicos do esporte referente às aulas de Educação Física e a influência da classe hegemônica dominante na construção dos padrões de consumo desenvolvidos através do esporte, discutimos, os códigos que o esporte apresenta na sociedade e dentro das aulas de Educação Física escolar, assim como, sua articulação midiática reforçada através do processo de globalização e conseqüentemente a esportivização do cotidiano.

Ressaltamos a importância da conjuntura sociocultural para compreensão dos rumos da Educação Física e da concepção do esporte pela sociedade. Abordando o esporte enquanto fenômeno social, parte da cultura, as principais formas de relação estabelecida entre esporte e sociedade, além, do papel realizado pela grande mídia no contexto de manutenção da hegemonia. Bem como, as funções históricas desempenhadas pela Educação Física no que se refere às disseminações das diferentes fases ao longo da sua construção histórica.

Através dessas reflexões procuramos conceituar a relação da Educação Física e do esporte, destacando suas relações de afastamento e aproximação, ressaltando que EF e esporte são instituições distintas, não sendo o esporte sinônimo da EF e muito mesmo EF como sinônimo de esporte.

Lado a lado com a perspectiva de caráter crítico da EF, destacamos que o processo de desnaturalização da EF escolar como sinônimo do esporte é elemento primordial quando nos referimos ao desenvolvimento de uma sociedade reflexiva e autônoma. Tal entendimento reforça o rompimento com o paradigma do discurso que naturaliza o esporte como educador por si só. A reflexão sobre esse processo contribui para o diálogo e questionamentos alusivos aos sentidos e significados que atravessam o esporte e sua prática no cotidiano social e principalmente no âmbito escolar.

A investigação aponta que há por parte dos entrevistados uma aproximação do entendimento do esporte como sendo um conteúdo educador, sem considerar a necessidade de pedagogização desse conteúdo. Parte dos professores investigados destacou também que há um juízo sólido dentro do ambiente escolar pelos discentes e em alguns casos pela própria direção escolar que relaciona o esporte como sendo sinônimo de EF, contribuindo para o reducionismo da prática pedagógica, não considerando a EF como uma disciplina ampla que

trata da cultura corporal do movimento, e que possui uma gama de conteúdos a serem trabalhados.

Com relação à concepção do esporte presente no desenvolvimento das aulas dos professores, de modo geral, apesar do aparecimento de tendências conservadoras manifestadas através do uso do esporte como molde de disciplina dos alunos, assim como o entendimento em alguns momentos de progressão pedagógica sobre o prisma da aprendizagem das regras esportivas, ainda assim, não é possível afirmar que os professores desenvolvem o esporte em uma perspectiva tecnicista. Na realidade, embora em determinadas ocasiões manifestem o esporte em um caráter conservador dos privilégios da classe dominante através da fundamentação do conteúdo esporte direcionado as regras e fundamentos de maneira não questionadora, precisamos destacar que o fato ocorre em um movimento dual, que hora sinaliza rompimento com esse modelo e hora se aproxima dele, e assim, mesmo em um movimento contraditório a maioria os docentes apontam a necessidade de rompimento com as tendências tecnicistas balizadas na formação de atletas por meio nas aulas de Educação Física escolar.

A pesquisa nos revela uma menor aproximação com o desenvolvimento do conteúdo esporte em uma perspectiva conservadora à medida que se eleva e imersão do professor com os estudos da Educação Física. Tal fato foi sinalizado quando comparamos o bloco que caracteriza o grau de formação dos professores com as reflexões manifestadas ao longo dos questionamentos desenvolvidos.

Podemos destacar que o distanciamento do professor referente às questões relacionadas à formação continuada contribui para o processo de incerteza conexo ao desenvolvimento de conteúdos que não sejam os esportes, visto que os conteúdos da Educação Física que não são os esportes e principalmente os esportes que compõem o “quarteto fantástico” e desfrutam de prestígio social, são vistos por parte dos docentes como conteúdos complementares da EF.

Podemos dizer que os professores com maior vínculo com a formação continuada de seus estudos, possuem mais estratégias e alternativas para lidar com as questões relacionadas ao reducionismo curricular. Sendo assim, o nível de atualização do professor está diretamente ligado ao seu desenvolvimento pedagógico.

A investigação nos revela que o esporte está no centro do desenvolvimento das aulas de EF de Seropédica como conteúdo prioritário ou absoluto do desenvolvimento das aulas, e aponta que um dos fatores que contribui para que o esporte esteja no cerne do desenvolvimento das aulas é o currículo.

Os professores relatam que o currículo mínimo de certa forma impõe o desenvolvimento do conteúdo esporte como prioritário e em alguns momentos até absoluto, devido à proporção do conteúdo esporte em relação aos demais conteúdos do processo de organização bimestral. Fato que se evidencia através da circunscrição de ordem numérica dos temas apresentados, repetição dos esportes que compõem o “quarteto fantástico” sendo apresentados sistematicamente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, distribuídos entre os bimestres. Conteúdos esses que são exigidos no processo de avaliação dos alunos, configurando dessa forma, não uma proposição, e sim, uma obrigação.

Ao analisarmos o documento curricular, constatando elevado grau de prioridade e falta de diversidade referente à proposta do documento, tal é a ordem de prevalência e tratamento diferenciado para determinados esportes como, por exemplo, futsal, vôlei, basquete e handebol.

Outro fato relevante que envolve o currículo é a ocorrência de pouca ou nenhuma participação em seu processo de construção pelos professores que atuam diretamente com o currículo no dia a dia escolar. Os professores não se sentem incluídos e participantes do

processor de construção que deveria contar com uma participação coletiva e efetiva entre os mais diversos setores que compõem o sistema educacional.

A pesquisa evidenciou que a proposta curricular apresenta uma suposta falta de intencionalidade, e despontou para uma demanda dos professores por maior autonomia para o desenvolvimento de suas aulas.

A investigação evidenciou a falta de diálogo entre os professores e a SMECE, que acaba dificultando o processo de *feedback* das demandas existentes e da própria seleção dos conteúdos para a proposta curricular, pois há indícios que o diálogo entre os professores e a SMECE fica restrito ao cumprimento de exigências.

A pesquisa diagnosticou que o reflexo do currículo sobre o desenvolvimento da prática pedagógica se desdobra sobre um modelo de acomodação dentro do cotidiano da Educação Física, pois o professor acaba utilizando o currículo como sua justificativa para a não diversificação do conteúdo ou até mesmo a não ressignificação dos moldes que o esporte é desenvolvido pelos meios industriais. Porém, por outro lado, há também um processo de subversão, que entende que a Educação Física deve ressignificar os conteúdos esportivos, e que a EF não está circunscrita ao reducionismo do conteúdo esporte.

Para uma maior aproximação dos docentes com as perspectivas críticas que compõem a cultura corporal do movimento, é preciso repensar a sistematização institucionalizada do processo de atualização permanente através da formação continuada desses docentes, para que tenham maior autonomia na construção e desenvolvimento de suas aulas, refletindo os conteúdos desenvolvidos e suas reais intencionalidades dentro do planejamento, além, de proporcionar participação mais efetiva dos professores da rede municipal no que se refere ao debate curricular e as perspectivas para a Educação e Educação Física.

Com relação ao papel da escola e esporte na contribuição da vida do indivíduo atuante na sociedade, o esporte deve estar inserido como elemento da cultura, porém como qualquer outro elemento da cultura deve passar por uma alteração didática pedagógica antes de se apresentar como elemento escolar, tornando-se assim em um saber escolarizado, parte da escola, ou seja, em uma apropriação do esporte dito “da escola”, nunca partindo do princípio que o esporte é naturalmente educador.

Podemos afirmar que não há espaço para o privilégio da manifestação do conteúdo esporte em detrimento de outros conteúdos, porém é preciso pensar as características do esporte que tem lugar no ambiente escolar e considerar as experiências da comunidade que frequenta esse ambiente. Enxergando o esporte como uma instituição social, além do que é oferecido pela indústria cultural.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. L. R; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, Rio Claro, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia: A Ética do desempenho nas Sociedades Modernas**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2006. 199p.

BETTI, M. **A janela de vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. 1997, 290f. tese (Doutorado em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: "Filosofia e História da Educação"). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

_____. Educação Física, cultura e sociedade. **Lecturas Educacion Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 17, p. 1-8, mai. 2012.

_____. Esporte, entretenimento e mídias: implicações para uma política de esporte e lazer. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 16, n.39, p. 83-89, 2005.

_____. **Educação Física e sociedade**. Porto Alegre: Movimento, 1991.

BERTINI, J. N; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira. de Educação Física e Esportiva**. São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, set. 2013.

BITENCOURT, F. G. Globalização: o esporte e a cultura de consumo. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 10, p. 85-95, jul. 1997.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo Capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.7, n.2, p. 62- 68, jun. 1986.

_____. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

_____. Educação Física e Esporte: intervenção e conhecimento. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.10 n.1, p. 95 – 100, abr. 1999.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 06, n.12, p. 14-24, ago. 2000.

_____; ALMEIDA, F. Q. A Política de Esporte Escolar no Brasil: A Pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, mai. 2003.

_____. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Revista Em Aberto**, v. 26, p. 131-143, fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> . Acesso em: jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** Brasília: 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>> Acesso em: mai. 2018

CASTRO, S. B. E.; SOUZA, D. L. Os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos Rio 2016: propostas para o esporte educacional, de participação e de rendimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, p. 507-518, ago. 2015.

CAPARROZ, F; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, p. 21-37, mai-abr. 2007.

CORTELLA, M. S; **A escola e o conhecimento: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação**. 1997. 149 f. Tese (Doutorado em Educação: supervisão e currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

DAOLIO, J.. Educação a Partir do Movimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 40-44, mar. 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: Questões e Reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

_____; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

ELIAS, N. **Em busca da Excitação**. Lisboa: Diefel, 1995.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8, dez., 1995.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o Esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: Ibpex, 2010.

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI, P. J. **Educação Física Progressista: a pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELAL, R. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LULIA, M. M. E. T. **Presidente interino Michel Temer dá posse aos novos ministros**. 2016. 47min, son. , color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BuWQi-hcnNw>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. ed., São Paulo, Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MURAD, M. **Sociologia e Educação Física: diálogos, linguagens do corpo, esportes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GAMBOA, S. Práticas de pesquisa em educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, p. 9-32, set. 2007.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, p. 1-18, mar. 2010.

OLIVEIRA, S. A. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.3, p. 19-35, ago. 2000.

PINTO, C. A. S. Esporte Educacional: Uma possibilidade de Restauração do esporte. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v. 17, n. 2, p. 115-122, mai. 2009.

PINTO, G. P.. **Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID Educação Física da UFRGS: percepções sobre suas práticas nos subprojetos**. 2015. 35p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - UFRGS . Porto Alegre, 2015.

SANTOS. F. L; COUBE. R. J. **A Educação Física no parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública: educação integral no projeto de modernidade**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd175/educacao-integral-no-projeto-de-modernidade.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2018

SAYÃO, M. N. **As diretrizes Curriculares para a Educação Física no contexto das transformações contemporâneas do corpo**. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em políticas públicas e Formação Humana) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

SOUZA, J. F.. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

VAGO, T. M. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 3, n. 5, jun. 1996.

ANEXOS

Anexo 1 - Orientação programática do Currículo

Orientação programática (6º ANO DO ENS. FUNDAMENTAL)

1º BIMESTRE

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o uso das principais regras da modalidade trabalhada no bimestre e fazer uso delas. Identificar a dinâmica básica do handebol como esporte coletivo. Discriminar as diferentes formas de manifestação da força e resistência muscular, bem como seus fatores determinantes. Identificar a capacidade física força exercida nas atividades do cotidiano e em algumas manifestações da cultura de movimento. Discriminar as diferentes formas de manifestação metabólica da resistência (aeróbia e anaeróbia), com destaque para o futsal (ou handebol). Identificar as consequências para a saúde de hábitos posturais cotidianos inadequados. 	<p>Tema 1 - O Atletismo</p> <p>Tema 2- Modalidade coletiva: O Handebol</p> <ul style="list-style-type: none"> Iniciação ao handebol As considerações sobre o handebol Noções gerais de passe, manejo da bola, arremesso, drible e etc. Atividades recreativas voltadas para o handebol Trabalhar o respeito, a atenção e colaboração, a confiança etc. <p>Tema 3 - Organismo humano, movimento e saúde.</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidades físicas: noções gerais Resistência e força Postura 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Jogos e competições Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

2º BIMESTRE

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o uso das principais regras da modalidade trabalhada no bimestre e fazer uso delas. Identificar a dinâmica básica do voleibol como esporte coletivo. Associar exercícios de flexibilidade e força às articulações e aos músculos. 	<p>Tema 1- Modalidade coletiva: O Voleibol</p> <ul style="list-style-type: none"> Caracterização do esporte As considerações sobre o voleibol Técnicas do voleibol Atividades recreativas voltadas para o voleibol. Sugestão: Câmbio O jogo propriamente dito <p>Tema 2 - Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> Sistema locomotor 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Jogos e competições Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

3º BIMESTRE

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o uso das principais regras da modalidade trabalhada no bimestre e fazer uso delas. Identificar a dinâmica básica do futsal como esporte coletivo. Identificar as capacidades físicas de velocidade, agilidade e flexibilidade presentes nas atividades do cotidiano e em algumas manifestações da cultura de movimento. Reconhecer a importância e as características do aquecimento Identificar as particularidades físicas de velocidade, agilidade e flexibilidade as práticas de aquecimento e alongamento. 	<p>Tema 1- Modalidade coletiva: futsal</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação do esporte Fundamentos básicos As regras O jogo propriamente dito <p>Tema 2 - Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidades físicas: noções gerais Agilidade, velocidade e flexibilidade Alongamento e aquecimento 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Jogos e competições Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

4º BIMESTRE

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o uso das principais regras da modalidade trabalhada no bimestre e fazer uso delas. Identificar a dinâmica básica do basquetebol como esporte coletivo. Reconhecer os prejuízos à saúde que drogas e anabolizantes podem causar. 	<p>Tema 1- Modalidade coletiva: O basquetebol</p> <ul style="list-style-type: none"> Caracterização do esporte Manejo do corpo e posição básica Manejo da bola Passo e recepção Drible Arremesso Banqueja As regras <p>O jogo propriamente dito</p> <p>Tema 2 – Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> Drogas e anabolizantes 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Jogos e competições Roda de conversas, com feedback. Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

Orientação programática (7º ANO DO ENS. FUNDAMENTAL)

1º BIMESTRE –

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a importância da corrida em atividades da vida cotidiana. Distinguir as diferentes modalidades de saltos. Identificar as principais fases do processo histórico das manifestações e representações da cultura rítmica nacional. Criar e identificar atividades rítmicas que contemplem diferentes sentidos e intencionalidades. Analisar a questão do gênero na dança. Identificar as capacidades físicas acionadas nas provas de corrida e saltos do atletismo. Identificar as capacidades físicas acionadas nas manifestações rítmicas nacionais. 	<p>Tema 1 – Esporte: Atletismo</p> <p>Tema 2 – Esporte: Handebol</p> <p>Tema 3 – Atividade rítmica</p> <p>Manifestações e representações da cultura rítmica nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> Danças Folclóricas/regionais e seu processo histórico A questão do gênero <p>Tema 4 – Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacidades físicas: aplicações no atletismo e na atividade rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

2º BIMESTRE –

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a estrutura básica da modalidade trabalhada no bimestre Identificar o aplicar em situações-problema os princípios técnicos e táticos do voleibol Identificar e analisar as diferentes possibilidades de sistemas táticos no voleibol. Identificar e caracterizar os movimentos e gestos de equilíbrio e desequilíbrio em diferentes posições de lutas Reconhecer a importância de se equilibrar e de desequilibrar o oponente nas lutas Selecionar estratégias para manter-se em equilíbrio durante certo tempo 	<p>Tema 1 – O voleibol</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação do esporte As regras O jogo propriamente dito <p>Tema 2 – Luta</p> <ul style="list-style-type: none"> Princípios de confronto e oposição Classificação e organização A questão da violência 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

3º BIMESTRE –

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e fazer uso das principais regras da modalidade estudada no bimestre. • Identificar a dinâmica básica do futsal como esporte coletivo. • Identificar e aplicar em situações-problema os princípios técnico-táticos do futsal. • Discriminar as diferentes formas de manifestação metabólica da resistência (aeróbia e anaeróbia), com destaque para o futsal. 	<p>Tema 1 – Esporte Modalidade coletiva: O Futsal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico <p>Tema 2 – Organismo humano, movimento e saúde Capacidades físicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicações em esporte coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Roda de conversas, com feedback. • Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

4º BIMESTRE –

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a estrutura básica da modalidade trabalhada no bimestre. • Identificar e aplicar em situações-problema os princípios técnicos e táticos do basquetebol. • Identificar e analisar as diferentes possibilidades de sistemas táticos no basquetebol. • Identificar os princípios de treinamento envolvidos na elaboração de um programa de exercícios. • Relacionar os princípios de treinamento com um programa de exercícios para melhoria da flexibilidade e resistência muscular. • Identificar os efeitos do treinamento nos aspectos fisiológicos, morfológicos e psicológicos. 	<p>Tema 1 – O Basquetebol</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios técnicos e táticos • Principais regras • Processo histórico <p>Tema 2 – Organismo humano, movimento e saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios e efeitos do treinamento físico 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Roda de conversas, com feedback. • Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

Orientação programática (8º ANO DO ENS. FUNDAMENTAL)

1º BIMESTRE –

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os procedimentos necessários para a prática do esporte coletivo. • Reconhecer as ações técnico-táticas do esporte coletivo. • Identificar os sistemas e as principais regras de jogo do esporte coletivo. • Identificar as principais características do alongamento, da ginástica aeróbia e da ginástica localizada. • Reconhecer a ginástica como uma possibilidade de se movimentar. • Discriminar os diversos tipos de ginásticas. • Identificar os princípios característicos de algumas variações das ginásticas aeróbia e localizada e de algumas ginásticas "alternativas". • Identificar as partes de uma sessão de ginástica aeróbia ou ginástica. 	<p>Tema 1 – Esporte: Atletismo Tema 2 – Esporte: O Handebol</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo • Noções de arbitragem <p>Tema 3 – Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas contemporâneas: ginástica aeróbia, ginástica localizada e/ou outras • Princípios orientadores • Técnicas e exercícios 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Roda de conversas, com feedback. • Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as ações técnico-táticas da modalidade trabalhada no bimestre. • Identificar e analisar o modo de construção do discurso da televisão sobre o esporte. • Identificar as fases do processo histórico de desenvolvimento dos diferentes estilos de street dance. • Identificar e nomear passos/movimentos característicos de street dance. • Criar coreografias de street dance. 	<p>Tema 1 - Esporte Modalidade coletiva: O vôleibol</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo • Noções de arbitragem • O esporte na comunidade – ensinar e em seu contexto • Espaços, tempos e interesses: espetacularização do esporte e o esporte profissional • O esporte na mídia • Os grandes eventos esportivos <p>Tema 2 - Atividade rítmica Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hip hop e street dance • Coreografias 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Roda de conversas, com feedback • Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

3º BIMESTRE -

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os procedimentos necessários para a prática do esporte coletivo. • Reconhecer as ações técnico-táticas do esporte coletivo. • Identificar os sistemas e as principais regras de jogo do esporte coletivo. • Reconhecer a prática de ginásticas como possibilidade do movimentar-se. • Identificar interesses e motivações envolvidos na prática dos diversos tipos e formas de ginástica. • Reconhecer a associação promovida pelas mídias entre ginástica e padrões de beleza. • Analisar criticamente produtos e mensagens da mídia que tratam da ginástica. • Discriminar conceitualmente as capacidades físicas, avaliando sua própria condição com relação a essas capacidades. • Identificar as capacidades físicas que podem ser desenvolvidas em algumas ginásticas de academia. 	<p>Tema 1 - Esporte Modalidade coletiva: O Futsal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo • Noções de arbitragem <p>Tema 2 - Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, localizada e/ou outras <p>Tema 3 - Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades físicas: conceitos e avaliação <p>Tema 4 - Mídias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significados/sentidos no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico • O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Roda de conversas, com feedback • Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

4º BIMESTRE -

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sistemas ofensivo e defensivo da modalidade esportiva trabalhada no bimestre. • Reconhecer aspectos táticos em situações-problema típicas da modalidade esportiva trabalhada no 	<p>Tema 1 - Esporte O Basquetebol</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de jogo e táticas da modalidade coletiva • O jogo propriamente dito <p>Tema 2 - Ginástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Roda de conversas, com feedback • Aulas expositivas com

Orientação programática (9º ANO DO ENS. FUNDAMENTAL)

1º BIMESTRE -

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Analisar, do ponto de vista técnico-tático, um jogo da modalidade trabalhada no bimestre transmitido pela televisão ou assistido presencialmente. Vivenciar sistemas de jogo e preceitos táticos inerentes à modalidade trabalhada no bimestre. Identificar sistemas defensivos e ofensivos da modalidade trabalhada no bimestre. Reconhecer a importância e a utilidade dos sistemas de jogo e táticos no desempenho esportivo. Elaborar estratégias táticas para a modalidade trabalhada no bimestre. Identificar padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias e seus pares. Relacionar obesidade a falta de exercícios físicos e a uma alimentação inadequada. 	<p>Tema 1 - Esporte: O Atletismo Tema 2 - O Handebol</p> <ul style="list-style-type: none"> Sistemas de jogo e táticos em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos A importância dos sistemas de jogo e táticos no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo <p>Tema 3 - Corpo, saúde e beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> Padrões e estereótipos de beleza corporal Indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza Medidas e avaliação da composição corporal Índice de massa corporal (IMC) Alimentação, exercício físico e obesidade 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Jogos e competições Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

2º BIMESTRE

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as ações técnico-táticas da modalidade trabalhada no bimestre. Documentar as atividades realizadas, vinculando esse registro à preservação do processo histórico da unidade escolar e da comunidade. Identificar as necessidades de lazer na comunidade. Propor formas de organização do tempo disponível a partir dos interesses e conteúdos do lazer. Elaborar argumentos para problematizar a ausência de espaços de lazer na comunidade. 	<p>Tema 1 - Esporte Voleibol</p> <p>Sistemas de jogo e táticos em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> A importância dos sistemas de jogo e táticos no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo <p>Tema 2 - Lazer e trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> O lazer como direito do cidadão e dever do Estado <p>Tema 3 - Contemporaneidade Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none"> A virtualização do corpo na contemporaneidade 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Jogos e competições Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

3º BIMESTRE

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as ações técnico-táticas da modalidade trabalhada no bimestre. Identificar e analisar o modo de construção do discurso da televisão sobre o esporte. Identificar as fases do processo histórico de desenvolvimento dos diferentes estilos de street dance. Identificar e nomear passos/movimentos característicos de street dance. 	<p>Tema 1 - Esporte Modalidade coletiva: O Futsal</p> <ul style="list-style-type: none"> Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo Noções de arbitragem O esporte na comunidade escolar e em seu entorno Tempo, tempo e intervalos Espectacularização do esporte e o esporte <p>O esporte na mídia</p> <ul style="list-style-type: none"> Os grandes eventos esportivos <p>Tema 2 - Atividade física Modalidades físicas tradicionais e cultura jovem</p> <ul style="list-style-type: none"> Hip-hop e street dance 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas Aulas teóricas Jogos e competições Roda de conversas, com feedback Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONHECIMENTOS E SABERES	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as ações técnico-táticas da modalidade trabalhada no bimestre. • Documentar as atividades realizadas, vinculando esse registro à preservação do processo histórico da unidade escolar e da comunidade. • Identificar as principais características do alongamento, da ginástica aeróbica e da ginástica localizada. • Reconhecer a ginástica como uma possibilidade do movimentar-se. • Discriminar os diversos tipos de ginástica. • Identificar as principais características de algumas variações das ginásticas. 	<p>Tema 1 - Esporte Basquetebol</p> <p>Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos</p> <p>*A importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo</p> <p>Tema 2 - Ginástica</p> <p>Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e ou outras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios orientadores • Técnicas e exercícios 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas • Aulas teóricas • Jogos e competições • Roda de conversas, com feedback • Aulas expositivas com materiais diversos e palestras

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ARAUJO, V. C. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ARNOLD, P. J. *Educación física, movimiento y curriculum*. Madri: Morata, 1988.
- ARTAL, A. G., GARCÍA, C. P. e SÁNCHEZ, M. S. *La educación física en educación primaria I*. Madri: Alhambra Longman, 1992.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. *Por uma teoria da prática*. Motus Caparis, v. 3, n. 2.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Brasília, 1996. Disponível na Internet: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Porto: Cotovia, 1990.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 16/2001). Brasília, 2001. Disponível na Internet: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>.
- DAVIS, M. e WALLBRIDGE, D. *Limite e espaço: uma introdução à obra de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- DE FREITAS, M. R. e AMARAL, C. N. A. *Subsídios para educação física*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *1996. Cópia de Conselho. Brasília: O Departamento Psicomotor. RJ: Surti, 1996.*