

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

MARCELO JOSÉ TAQUES

**A (DES) CARACTERIZAÇÃO DO ESPORTE NA ESCOLA: ANÁLISE DO
CONTEXTO PEDAGÓGICO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO**

**PONTA GROSSA
2012**

MARCELO JOSÉ TAQUES

**A (DES) CARACTERIZAÇÃO DO ESPORTE NA ESCOLA: ANÁLISE DO
CONTEXTO PEDAGÓGICO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Silvia Christina Madrid Finck

**PONTA GROSSA
2012**

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

T175d Taques, Marcelo José
A (des)caracterização do esporte na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção/ Marcelo José Taques. Ponta Grossa, 2012.
255 f.

Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck.

1. Educação física escolar. 2. Esporte – manifestação. 3. Intervenção docente. 3. Ensino – estratégia. I. Finck, Silvia Christina Madrid. II.T.

CDD: 372.86

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCELO JOSÉ TAQUES

A (DES) CARACTERIZAÇÃO DO ESPORTE NA ESCOLA: ANÁLISE DO CONTEXTO PEDAGÓGICO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO.

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

Orientador


Prof.ª Dr.ª Silvia Christina Madrid Finck
UEPG


Prof. Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira
UEM


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UNICENTRO/UEPG

Ponta Grossa, 07 de dezembro de 2012.

Dedico aos meus pais, pelo incentivo e apoio
durante toda a caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos pelo incentivo e vibração em relação a esta jornada.

À Professora Dra. Silvia Christina Madrid Finck, pelo conhecimento, seriedade, incentivo e dedicação para me orientar em todas as etapas desta caminhada acadêmica.

Aos professores doutores Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira, Gilmar de Carvalho Cruz e Névio de Campos, por aceitarem participar da Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, bem como os funcionários da biblioteca e serviços gerais, pela dedicação e condições oferecidas para viabilizar essa pesquisa.

À amiga Ilma Célia Ribeiro Honorato (monti) pela competência, pelas contribuições e pela admiração em relação a minha caminhada acadêmica e profissional.

Aos professores e alunos participantes desta pesquisa, pelas valiosas contribuições e aos professores e alunos que se disponibilizaram em participar do estudo piloto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG pelas inúmeras e valiosas contribuições ao longo deste processo acadêmico e ao professor Dr. Jefferson Mainardes pela dedicação e competência no trabalho que desenvolve.

Aos colegas, pela amizade e pelo que me ensinaram.

Aos professores de Educação Física e a Faculdade Guairacá, pelas contribuições valiosas para a realização deste estudo.

A todos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa, meu agradecimento.

“Nunca duvide da força de um pequeno grupo de pessoas para transformar a realidade. Na verdade eles são a única esperança de que isso possa acontecer”.

Margaret Mead

TAQUES, Marcelo José. **A (des) caracterização do esporte na escola**: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção. 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise do processo de intervenção docente em relação ao conteúdo esporte nas aulas de Educação Física considerando seu valor educativo, seu entendimento enquanto fenômeno multicultural e suas manifestações na sociedade. O objetivo da pesquisa foi analisar as possibilidades de intervenção profissional por intermédio do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, considerando seu valor educativo e seu possível entendimento enquanto fenômeno multicultural. A opção metodológica se caracteriza como uma abordagem qualitativa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). O delineamento foi subsidiado por um estudo de caso único (GIL, 2009; YIN, 2005). A questão central da pesquisa que buscamos responder foi: Como se dá o processo de intervenção docente por meio do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física considerando seu valor educativo, seu entendimento enquanto fenômeno multicultural e suas manifestações na sociedade? A fundamentação teórica foi consubstanciada por estudos referentes às considerações sobre: as manifestações do esporte; o esporte espetáculo na escola via meios de comunicação; os pressupostos e subsídios teóricos sobre o esporte nas aulas de Educação Física; o ensino da Educação Física a partir das abordagens pedagógicas e o debate acerca dos pressupostos teóricos a partir da pedagogia do esporte. A pesquisa envolveu a análise do contexto da prática pedagógica de nove (9) professores de Educação Física, de duas (02) Escolas Públicas Estaduais do município de Guarapuava – PR (A, B), sendo tal prática efetivada em turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, das quais participaram cento e dezessete (117) alunos, totalizando assim o número de escolares das duas instituições de ensino participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram a observação não participante e sistemática das aulas e a aplicação do questionário para os professores e alunos. Para a análise e interpretação dos dados optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). As discussões e análises desenvolvidas por meio das observações desvelaram que as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos se apresentam de forma isolada em algumas aulas, sendo o esporte apropriado pelos alunos de maneira fragmentada e desvinculada de uma proposta que valoriza e reconhece a relevância das diversas manifestações do esporte. Por outro lado, foi possível perceber a preocupação do professor em oferecer e proporcionar aos alunos o conhecimento sistematizado sobre o esporte a partir de uma didática que contempla diversas fases metodológicas para o debate, a experimentação, vivência, transformação e reflexão dos assuntos efetivados no trabalho pedagógico. Referente às respostas dos questionários dos professores e alunos, concluímos que se faz necessário maiores debates e discussões a luz dessa temática, pois embora esta pesquisa tenha buscado analisar como se dá o processo de intervenção docente por meio do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, vários aspectos relacionados ao cotidiano das aulas, aos saberes dos alunos sobre o esporte e o trabalho pedagógico do professor necessitam ser aprofundados a partir de uma perspectiva reflexiva.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Manifestações do Esporte. Intervenção docente. Estratégias de ensino.

TAQUES, Marcelo José. **The (un)characterization of sport in the school:** analyses of pedagogical context and possibilities to intervention. 2012. 255f. Thesis dissertation (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

ABSTRACT

The present research focus on an analyses on the teacher intervention process related to the subject sports in Physical Education classes taking into consideration, its teaching value, its understanding while multicultural phenomena and their manifestations in the society. The research objective was to analyze the professional intervention possibilities by means of the subject sports in Physical Education classes, shedding lights to its educational value and its possible understanding while multicultural phenomena. The methodological option is characterized as a qualitative approach (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). The design was supported by a unique case study (GIL, 2009; YIN, 2005). The central question of the research which we seek answer was: How the teacher's intervention process happens, by means of the subject sports in the Physical Education classes taking into consideration its educational value, its understanding while multicultural phenomena and its manifestations in the society? The theoretical basis was enriched by studies related to the considerations about: the sports manifestations, the spectacular sport in school by means of communication, theoretical presuppositions and subsidies about the sport in the Physical Education classes, the teaching of physical Education from pedagogical approaches, and the debate about the theoretical presuppositions departing from sports pedagogy. The research involved the context of pedagogical practice of nine (9) of Physical Education teachers, two (02) State Public Schools from Guarapuava – PR (A, B), its practice was developed in classes of 8º e 9º grades from fundamental level, in which one hundred (117) students were involved in the total amount of schools from the two school institutions that participated in the research. The instruments used in the research to collect data were the non participants and systematic observation of the classes and the application of a questionnaire to the teachers and students. The Subject Analyzes was the option taken to analyze and interpret the data (BARDIN, 1977). The discussion and analyzes developed by means of observations, shed lights to the conceptual dimension, related to procedures and attitudes the contents which appeared in an isolated way in some classes, in this sense, being the sport appropriated by students in a fragmented way and without links with a valued conception that could add values and recognize the relevance of many manifestations of sport. On the other hand, it was possible to notice the concern of teacher in the attempt to offer and give chance to the students the systematic knowledge about the sport from a didactic perspective which prizes diverse methodological phases to the debate, experimentation, living, transformation and reflection of the issues efectivated on pedagogical work. Related to answers of the teachers and students questionnaires, it was concluded that it is necessary a large debates and discussions from the conception the such conception, because although of this research has focused to analyses of how the teachers intervention happens by means of the subject sport in Physical Education classes, many aspects related to the day by day in the classes, to the students knowing about sport and about the teachers pedagogical work it is necessary to develop deeper insights from a reflexive perspective.

Key words: Physical Education in school. Sports Manifestations. Teacher's intervention. Teaching Strategies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relevância e finalidade das aulas de EF para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	203
Tabela 2 - Conhecimentos vivenciados e experimentados pelos alunos nas aulas de EF.....	205
Tabela 3 - Como os professores de EF ensinam/trabalham o esporte nas aulas.....	206
Tabela 4 - O porquê do interesse dos alunos pela prática esportiva.....	208
Tabela 5 - O que os alunos mais gostam nas aulas de esportes.....	209
Tabela 6 - O que os alunos menos gostam nas aulas de esportes.....	210
Tabela 7 - Experiências dos alunos nas aulas de EF com o esporte.....	212
Tabela 8 - Como o esporte poderia ser trabalhado nas aulas de EF na concepção dos alunos.....	213
Tabela 9 - Participação dos alunos no esporte de rendimento.....	216
Tabela 10 - Experiências dos alunos com o esporte de rendimento.....	217
Tabela 11 - Como os alunos vêem a relação entre esporte e mídia.....	219
Tabela 12 - Importância da prática esportiva na perspectiva dos alunos.....	221
Tabela 13 - Opinião dos alunos sobre as práticas esportivas desenvolvidas nos momentos de lazer.....	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura física e recursos materiais utilizados pelos professores para o desenvolvimento das aulas de EF (professores que participaram das observações)	116
Quadro 2 - Formação inicial e ano de conclusão da graduação dos professores de EF.....	117
Quadro 3 – Nível de formação dos professores de EF.....	118
Quadro 4 - Tipo de vínculo empregatício e tempo de atuação profissional dos professores de EF.....	119
Quadro 5 - Número de alunos por escola, ano escolar, gênero e faixa etária.....	120
Quadro 6 - Legendas utilizadas para o registro das observações das aulas de EF.....	123
Quadro 7 - Sistematização de categorias de análise de acordo com os instrumentos utilizados.....	132
Quadro 8 - Cronograma das fases da coleta de dados e carga horária das observações das aulas de EF efetuadas nas escolas.....	139
Quadro 9 - Especificidades das turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	140

LISTA DE SIGLAS

AL - Atividades livres

ACS – Abordagem crítico - superadora

ACE – Abordagem crítico - emancipatória

AS – Abordagem sistêmica

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica Educação Física

EA – Concepção de Ensino Aberto

EF – Educação Física

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NI – Metodologia não Identificada

PR – Estado do Paraná

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

P1A – Professor escola A

P1B – Professor escola B

QPM – Quadro Próprio do Magistério

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro - Oeste

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Ficha de observação das aulas de EF.....	246
Apêndice II - Teste piloto do questionário para os professores de EF.....	247
Apêndice III - Versão final do questionário para os professores de EF.....	248
Apêndice IV - Teste piloto do questionário para os alunos (as) dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	249
Apêndice V - Versão final do questionário para os alunos (as) dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	250

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas.....	251
Anexo II - Termo de participação em pesquisa científica para os professores.....	252
Anexo III - Termo de participação em pesquisa científica para os professores das turmas observadas.....	254

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1.....	26
O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: MANIFESTAÇÕES E INFLUÊNCIAS.....	26
1.1 CENÁRIOS E FORMAS DE MANIFESTAÇÕES DO ESPORTE NA ESCOLA.....	26
1.2 O ESPORTE ESPETÁCULO NA ESCOLA VIA MEIOS DE COMUNICAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	35
1.3 O ESPORTE NA MÍDIA E A MÍDIA NA ESCOLA	40
CAPÍTULO 2.....	49
O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	49
2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: SOBRE O CAMPO ESPORTIVO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA: TRANSFORMAÇÃO OU REPRODUÇÃO?	49
2.1.2 O esporte com características da instituição escolar: algumas considerações.....	56
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: PERCURSO E POSSIBILIDADES POR MEIO DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	59
2.2.1 Abordagem do ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).....	66
2.2.2 Abordagem sistêmica (BETTI, 1991; 1992; 1994; 1999)	69
2.2.3 Abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).....	71
2.2.4 Abordagem crítico - emancipatória (KUNZ, 1994)	75
2.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).....	76
2.2.6 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008)	79
2.3 A PEDAGOGIA DO ESPORTE: PERSPECTIVAS PARA O CONTEXTO DA ESCOLA	81
2.3.1 A perspectiva de Paes e Balbino (2001).....	83
2.3.2 A perspectiva de Scaglia (1999, 2003) e Freire (2003)	84
2.3.3 A perspectiva de Garganta e Graça (1995).....	86
2.3.4 A perspectiva de Kroger e Roth (2002).....	89
2.3.5 A perspectiva de Greco e Benda (1998).....	90
2.4 O ESPORTE NO CONTEXTO DA ESCOLA	93
2.4.1 A (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola.....	93
CAPÍTULO 3.....	111
METODOLOGIA.....	111
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	111
3.2 O CAMPO DA PESQUISA	114
3.2.1 As Escolas Estaduais	114
3.3 A COLETA DE DADOS	120

3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados.....	121
3.3.1.1 A observação	122
3.3.1.2 O questionário	124
3.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	127
3.4.1 A Análise de conteúdo (BARDIN, 1977).....	128
3.4.1.1 As categorias de análise.....	130
CAPÍTULO 4.....	133
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESPORTE EM FOCO	133
4.1. AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS: O CONTEXTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE.....	126
4.1.1 A organização das aulas: conteúdo predominante e abordagem conceitual, procedimental e atitudinal	141
4.1.2 Desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física	147
4.1.3 Ludicidade e/ou competição no ensino do esporte	158
4.1.4 As relações professor x alunos; aluno x aluno e interesse/participação nas aulas.....	163
4.1.5 Espaço e material para as aulas de Educação Física	169
4.2 AS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES: COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESPORTE NA ESCOLA.....	173
4.2.1 Categoria 1: Saberes acadêmicos sobre o esporte: motivação, contribuições e estratégias de ensino	174
4.2.2 Categoria 2: Conteúdo predominante e estratégias metodológicas utilizadas nas aulas;	180
4.2.3 Categoria 3: Manifestações do esporte: heterogeneidade, homogeneidade e polissemia	188
4.2.4 Categoria 4: Ensino do esporte e os elementos articuladores;.....	192
4.2.5 Categoria 5: O jogo como possibilidade de intervenção pedagógica para o ensino do esporte	198
4.3 AS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS : VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM O ESPORTE	202
4.3.1 Categoria 1: Saberes sobre o esporte: importância e contribuições	203
4.3.2 Categoria 2: Vivências e experiências: efeito de apropriação e necessidades pelas práticas esportivas;	207
4.3.3 Categoria 3: Experiências com o esporte de rendimento e a influência da mídia;.....	215
4.3.4 Categoria 4: Experiências com o esporte nos momentos de lazer: contribuições e perspectivas	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS	234

APÊNDICE I.....	246
FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	246
APÊNDICE II.....	247
MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARA TESTE.....	247
APÊNDICE III.....	248
MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES – DEFINITIVO.....	235
APÊNDICE IV.....	249
MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PARA TESTE.....	249
APÊNDICE V.....	250
MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS - DEFINITIVO.....	250
ANEXO I.....	251
CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS.....	251
ANEXO II.....	252
TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA.....	252
ANEXO III.....	254
TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA OS PROFESSORES DAS TURMAS OBSERVADAS.....	254

INTRODUÇÃO

Nesse primeiro momento torna-se relevante discorrer sobre uma breve biografia profissional fornecendo informações com o intento de contextualizar minhas vivências e experiências por meio do esporte.

A justificativa pessoal pela opção da temática desta pesquisa se dá principalmente pelas experiências vivenciadas com o esporte, as quais inicialmente se deram na minha escolarização como atleta e que contribuíram para minha opção profissional.

O esporte vivenciado na escola por meio de atividades recreativas e competitivas contribuiu para o desenvolvimento de valores e de perspectivas diferenciadas no trato pedagógico com esse conteúdo no contexto educacional. No decorrer do Curso de Licenciatura em Educação Física foram fortalecidos os estudos sobre as modalidades individuais e coletivas e suas estratégias metodológicas de intervenção as quais começavam a se tornar heterogêneas daquelas formas de ensinar que aprendíamos no ensino fundamental e médio. No entanto, apesar do esporte durante a formação inicial atender outros propósitos que pudessem ir além da competição, ainda se tornava descontextualizado das várias manifestações e dimensões que fazem do esporte um fenômeno sociocultural.

Hoje atuando na Educação Básica e no Ensino Superior no Curso de Educação Física, acredito que o esporte apesar de suas diversas dimensões deve ser objeto de ensino na escola por meio de seu caráter educativo, atendendo todas as características, expectativas e necessidades dos alunos. A atuação enquanto docente na graduação e pós – graduação em Educação Física contribuíram de forma significativa para que estes estudos sobre o processo de ensino aprendizagem do esporte viesse a ser concretizado diante de uma caminhada como pesquisador.

Dessa forma, acreditando na perspectiva de não existir neutralidade na pesquisa científica, essa justificativa foi incorporada em minhas ações profissionais e acadêmicas tanto na minha atuação como professor na Educação Básica como também no Ensino Superior, na qual percebia nas atitudes de vários profissionais o quão as atividades por eles realizadas estavam distantes de um processo de ensino e aprendizagem reflexivo, coerente e contextualizado com a realidade da escola.

Nessa perspectiva, em minha trajetória profissional, tinha por objetivo fazer pós-graduação, porém essa ideia se tornava complexa em virtude da praticidade acompanhada do empirismo do cotidiano que o fazer na escola está habituado. Todavia, a necessidade de um aprofundamento maior nas questões educacionais começou a ficar evidente no momento em que buscava contextualizar a Educação Física (EF) por meio de atividades e projetos para os alunos e para a comunidade escolar, além da minha atuação no Ensino Superior a qual me impulsionou para as primeiras aproximações com as atividades técnicas científicas por meio de participações em eventos, congressos, fóruns, entre outros, com o intuito de alcançar um aprofundamento científico sobre alguns elementos que acabavam descaracterizando o esporte enquanto conteúdo da escola.

Diante dessas experiências comecei a compreender a importância e a relevância de um processo de ensino aprendizagem que pudesse articular os conhecimentos da área da Educação Física escolar (EFE), em específico o esporte, a uma concepção pedagógica, filosófica, histórica e social de forma mais ampla e que pudesse ser mais significativa aos alunos.

Devido a essa amplitude de concepções com a qual o conhecimento pode estar relacionado, na academia nos deparamos com diversas possibilidades teóricas durante as disciplinas, leituras, estratégias didáticas e metodológicas que nos auxiliaram a delinear os pressupostos teóricos que apontamos em nossa pesquisa sobre o esporte e seu processo de ensino. Assim, buscamos por meio de reflexões e discussões sobre o esporte nos apropriar das mesmas, já que esse saber é um dos principais fenômenos sociais, culturais, econômico e político, causador de instigantes debates, principalmente no âmbito escolar e na formação de professores de EF, sendo esse tema um dos mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes.

Sabemos que enquanto fenômeno o esporte apresenta várias possibilidades de manifestações e seu caráter hegemônico traz conflitos e polêmicas para a comunidade acadêmica da área de EF. Dessa forma, devido à amplitude dos debates sobre o esporte, delimitamos como objeto de estudo desta pesquisa, o processo de intervenção docente em relação ao conteúdo esporte nas aulas de EF considerando seu valor educativo, seu entendimento enquanto fenômeno multicultural e suas manifestações na sociedade. A pesquisa é qualitativa com características descritivas.

Diante desse objeto, acreditamos em um processo de ensino aprendizagem do esporte capaz de promover debates e reflexões visando à transformação social, sem

reproduzir na escola práticas hegemônicas influenciadas pela sociedade. Sendo assim, cabe à escola, organizar um projeto político pedagógico que atenda as necessidades e expectativas da comunidade, pensando em ações que estejam pautadas na realidade dos alunos.

Nesse sentido, cabe à luz de uma perspectiva crítica do esporte, buscar referências e discussões sobre como desenvolver esse conteúdo por meio do seu valor educativo no contexto educacional de acordo com a realidade e as características dos alunos, sem considerar como parâmetros de base àqueles relacionados ao esporte de alto rendimento, quando busca selecionar talentos e superar records. Contudo, por meio de outra ótica, não podemos refratar o conhecimento dos alunos sobre o esporte de rendimento ou de alto-nível, pois a possível aproximação dessas manifestações distintas do esporte busca superar vários maus entendidos que se cristalizam sobre o ensino desse conteúdo no contexto da escola.

Diante dessas considerações, temos a seguinte questão problemática que norteia esse estudo: Como se dá o processo de intervenção docente por meio do conteúdo esporte nas aulas de EF considerando seu valor educativo, seu entendimento enquanto fenômeno multicultural e suas manifestações na sociedade?

Nessa perspectiva, buscamos responder as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

a) Quais são as formas de manifestações do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar? b) O que pensam os professores e alunos sobre a (des¹) caracterização do esporte enquanto conteúdo escolar? c) Quais são os parâmetros significativos sobre o esporte enquanto saber escolarizado? d) Quais as possibilidades de intervenção do esporte enquanto fenômeno educacional? e) Qual a (Im²) possível aproximação do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar com o esporte de alto rendimento?

A partir desses questionamentos suscitados, esperamos obter respostas que possam contribuir para a discussão e reflexão sobre o processo de intervenção profissional por intermédio desse conteúdo nas aulas de EF, levando em consideração as suas diversas formas de manifestações na sociedade, sendo que para isso definimos o

¹ Nosso intuito é identificar como esse conteúdo está sendo caracterizado/efetivado na escola e por meio de outra ótica, trazer discussões e debates sobre os elementos que podem descaracterizá-lo durante o processo de ensino aprendizagem.

² Nessa perspectiva, nossa intenção é proporcionar discussões e reflexões sobre as possibilidades e impossibilidades de relacionar/articular o esporte de alto rendimento no contexto da escola durante as aulas de Educação Física.

seguinte objetivo que norteia a pesquisa: analisar por meio do cotidiano pedagógico dos professores de EF e dos alunos dos anos finais do ensino fundamental as possibilidades de intervenção profissional por intermédio do conteúdo esporte com seu caráter de valor educativo, e seu possível entendimento enquanto fenômeno multicultural e suas manifestações na sociedade.

Dessa forma, o intuito é contribuir para a (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo escolar, analisando o contexto pedagógico e as possibilidades de intervenção desse conteúdo enquanto fenômeno educacional³, mas sem desvalorizar as diversas dimensões com as quais esse saber se articula enquanto fenômeno multicultural e polissêmico⁴, devido as suas várias formas de manifestações e objetivos distintos na sociedade.

Nesse sentido, os objetivos específicos desta pesquisa são: Apresentar a partir de análises teóricas e pesquisas recentes, as posições distintas que o esporte manifesta enquanto conteúdo da Educação Física escolar; Apresentar reflexões sobre as opiniões dos professores e alunos sobre a (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo escolar, considerando que esse fenômeno transmite um valor educativo por meio de seus pressupostos pedagógicos; Elencar parâmetros significativos a respeito do debate sobre o esporte enquanto saber escolarizado, no intuito de colaborar para compreensão de equívocos que esse conhecimento pode proporcionar na escola durante o processo educacional; Apontar possibilidades de intervenção do esporte enquanto fenômeno educacional, e sua (Im) possível aproximação com o esporte de alto rendimento, pois acreditamos que essa aproximação possa instrumentalizar o aluno a compreender o fenômeno esportivo de forma multicultural.

A partir da intencionalidade de buscarmos as respostas para os questionamentos que norteiam esta pesquisa, consideramos o contexto da prática pedagógica de nove (9) professores de Educação Física, de duas (02) Escolas Públicas Estaduais do município de Guarapuava – PR (A, B), sendo (3) professores são da escola A e seis (6) professores

³ Estamos chamando aqui de esporte educacional segundo a Lei n. 9.615/1998, batizada como “Lei Pelé”. O processo corriqueiramente praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

⁴ O esporte possui várias formas de manifestações, as quais diferem por meio dos significados, necessidades, sentidos e propósitos de seus praticantes em seus diversos cenários. Nessa perspectiva, segundo (BENTO, 2004), o esporte é considerado um fenômeno plural e polissêmico devido aos diferentes sentidos e significados que lhes são atribuídos. Para mais estudos, ver Jorge Bento (1991, 1997, 1999 e 2004).

são da escola B; sendo tal prática efetivada em turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, das quais participaram cento e dezessete (117) alunos, totalizando assim o número de escolares das duas instituições de ensino participantes da pesquisa.

A pesquisa é qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso único. Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram a observação das aulas e a aplicação do questionário para os professores e alunos. As observações foram desenvolvidas semanalmente nas duas (2) escolas, tendo como foco algumas questões relacionadas ao processo de intervenção pedagógica do professor no ensino do esporte para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Após a realização das primeiras observações, estabelecemos contato com os professores e alunos para aplicação dos questionários, os quais foram organizados de acordo com as questões norteadoras da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram seguidos os preceitos éticos, sendo assim para a identificação e para que as informações dos professores fossem mantidas em sigilo, tanto nas observações das aulas quanto nas respostas obtidas por meio do questionário, nos referimos aos professores como P1A⁵, P2A, P1B⁶, P2B e assim sucessivamente. Para a discussão das respostas do questionário aplicado aos alunos, optamos em nominar os sujeitos da escola A como A1A, A2A, e da escola B como A1B, A2B, e assim sucessivamente. A seleção das escolas para participarem desta pesquisa, deu-se pelo fato de serem instituições de grande representatividade em relação à população escolar do ensino público do município de Guarapuava-PR.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo que no primeiro iniciamos as discussões tecendo algumas considerações sobre o esporte, com o intuito de evidenciar os cenários, as formas de manifestações e as influências que os meios de comunicação podem estabelecer nesse conteúdo no contexto escolar. Com esse propósito utilizamos estudos que apontam perspectivas e dimensões do esporte (BARBANTI, 2003; BRACHT, 2009; TUBINO, 1992; BRASIL, 1998; KUNZ, 2000; MARCELLINO, 2005), pois acreditamos que os mesmos proporcionam subsídios necessários para diferenciarmos e compreendermos as possíveis relações desse fenômeno no contexto da escola.

Ainda no primeiro capítulo, abordamos sobre aspectos relacionados ao esporte de rendimento, evidenciando-o enquanto espetáculo que se faz presente na escola via

⁵ Professor 1 da escola A.

⁶ Professor 1 da escola B.

meios de comunicação, por acreditarmos que essa temática merece destaque no cenário contemporâneo devido à ampla influência dos recursos midiáticos no contexto educacional. Para atender a esse debate, buscamos nos estudos de Proni (1998), Paes (2000), Souza (1991), Cagigal (1981) e Finck (2010), assuntos pertinentes e necessários para justificarmos entre outros conteúdos, a predominância do esporte nas aulas de EF, bem como a sua amplitude enquanto conteúdo mais divulgado pelos meios de comunicação na atualidade.

Finalizamos o primeiro capítulo, apresentando uma discussão sobre o esporte na mídia e a mídia na escola, com o intuito de retratarmos as diferenças entre comunicação e informação, o conceito de mídia e as suas formas de manifestações na sociedade. Para atender a esse propósito, recorreremos aos estudos de Thompson (1998), Santaella (1996), Ferréz (1996), Finck (2010), Betti (1991) e Bourdieu (1997), por entendermos que essas discussões merecem destaque diante do trabalho pedagógico com o esporte no âmbito escolar e pela necessidade de compreensão e reflexão sobre os conteúdos esportivos que vem sendo divulgados pelos diversos veículos de comunicação na sociedade.

No segundo capítulo destacamos alguns pressupostos e fundamentos teóricos que balizam a pesquisa, sendo que num primeiro momento nos apropriamos das reflexões sobre a sociologia do esporte por meio da contribuição dos estudos de Pierre Bourdieu (2002; 2003; 2004), nos quais o autor busca uma relação dialética entre sujeito e objeto, para isso, retratamos os assuntos pertinentes sobre o conceito de violência simbólica com o intuito de analisar as posições distintas e as influências que o esporte desvela no campo esportivo. Dessa forma buscamos compreender como que a estrutura social pode contribuir e/ou influenciar nas ações dos agentes diante do fenômeno esporte, e ainda, se evidencia na tentativa de amenizar a incipiência na intervenção do professor de EF, nos aspectos condizentes às possibilidades de transformação das estruturas objetivas que são fixadas pela sociedade por meio das relações de poder.

A partir dessas discussões, ainda no segundo capítulo, buscamos compreender se há e qual seria a relação existente entre o campo esportivo e o ensino do esporte na escola, a fim de possibilitar reflexões sobre como se dá essa relação no processo de ensino aprendizagem nas aulas de EF, as quais podem ser efetivadas a partir de um processo de intervenção que favoreça a transformação da realidade ou que somente reproduza as relações hegemônicas que se apresentam explícitas no campo esportivo. Para nos auxiliar nesse debate, buscamos nos estudos de Bourdieu (2002; 2003; 2004),

Cortella (1998) e Freitas (1995), subsídios teóricos científicos necessários para pensarmos sobre a organização, a sistematização e o planejamento das aulas de EF, que possam instrumentalizar os alunos a conhecerem e refletirem sobre o conteúdo esporte, em busca de sua ressignificação no contexto da escola.

Na temática abordada no capítulo dois apresentamos o esporte com características da instituição escolar, cuja preocupação visa superar as práticas hegemônicas em busca de estratégias diferenciadas ao tratar do esporte na escola, a fim de que o conhecimento sobre esse fenômeno possa assumir outras características enquanto conteúdo da EF. Nessa perspectiva utilizamos os estudos de Bracht (1997, 2000), Freire (2000), Bracht e Almeida (2003) que visam à sistematização e a transformação do ensino do esporte na escola a partir de uma perspectiva crítica e criativa no seu tratamento pedagógico.

Para subsidiar esse processo de intervenção na escola, optamos por retratar o ensino do esporte nas aulas de EF a partir de algumas abordagens pedagógicas, o objetivo é apontarmos como se dá a sistematização do conteúdo esportivo no sentido de apresentarmos sua relevância enquanto conhecimento historicamente construído, são elas: a concepção do ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), a sistêmica (BETTI, 1991; 1992; 1994; 1999), a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), a dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), e das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008).

Nesse mesmo sentido para compreendermos os pressupostos teóricos metodológicos sobre a pedagogia do esporte utilizamos os estudos de Garganta e Graça (1995), Greco e Benda (1998), Paes e Balbino (2001), Scaglia (1999; 2003), Kroger e Roth (2002) e Freire (2003) e para o entendimento sobre a (des) caracterização do esporte e sobre as aproximações e distanciamentos do conteúdo esportivo especializado na escola utilizamos os estudos de Finck (1995; 2005; 2010), Coletivo de Autores (1992), Vago (1996), Bracht (2000; 2009), Betti (2001) e Kunz (2004), com intuito de apresentarmos os pressupostos apresentados pelos autores para repensarmos sobre o ensino do esporte de uma forma lúdica, transformadora e igualitária.

No terceiro capítulo apresentamos as definições metodológicas da pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007; CHIZZOTTI, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que visa valorizar o processo partido das relações dialéticas entre o mundo real e a subjetividade dos sujeitos. O delineamento da

pesquisa está pautado na utilização de um estudo de caso único (GIL, 2009; YIN, 2005), por preservar o caráter unitário dos assuntos pesquisados devido a sua crescente evolução, e por sabermos que todo processo de pesquisa exige uma organização em um planejamento rigoroso de investigação

Como técnica de análise e interpretação dos dados coletados por meio das observações das aulas e dos questionários aplicados aos professores e aos alunos utilizamos a Análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Esse processo de análise foi discutido e categorizado de acordo com o polo cronológico da exploração de material (BARDIN, 1977).

No quarto capítulo, analisamos, discutimos e apresentamos inicialmente os dados e informações que foram coletadas durante o desenvolvimento da pesquisa delimitando a partir da ficha de observação (Apêndice I) utilizado na pesquisa e das anotações em diário de campo, a discussão e análise dos temas por meio das seguintes categorias: a) A organização das aulas: conteúdo predominante e abordagem conceitual, procedimental e atitudinal; b) Desenvolvimento do esporte nas aulas de EF; c) Ludicidade e/ou competição no ensino do esporte; d) Interesse/participação dos alunos nas aulas; e) As relações professor x alunos; aluno x aluno e interesse/participação nas aulas; f) Espaço e material para as aulas de EF.

Acreditamos que a temática desta pesquisa é relevante para a comunidade acadêmica da área, pois tem a intenção de ampliar as discussões e reflexões acerca do ensino do esporte no contexto escolar, a fim de que possam colaborar para a cumulatividade e transferibilidade⁷ do conhecimento sobre esse conteúdo nas aulas de EF a partir de uma perspectiva crítica.

Na pesquisa consideramos também a visão dos professores e alunos sobre o esporte, pois a intenção é que por meio do suporte teórico - prático proporcionado na escola esse conteúdo seja identificado e vivenciado nas aulas de EF por meio de outra ótica que vá além da reprodução de elementos conservadores ou que somente atendem ao espetáculo ou ao rendimento esportivo. A intenção, portanto, é valorizar o ensino do esporte a partir de um entendimento multicultural desse fenômeno, evidenciando um

⁷ Para Alves-Mazzoti (2001), esses termos se referem a comparação e a crítica que explicitam inicialmente a necessidade e pertinência do estudo proposto, e, ao seu final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores. Para maiores detalhes sobre esses conceitos temos o estudo de Alves-Mazzoti (2001) intitulado: Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.

saber que pode ser diferente em seus diversos contextos, tendo objetivos e importância para os agentes dos diversos campos sociais.

Esperamos que as discussões e os resultados desta pesquisa possam contribuir de forma significativa para com os professores de Educação Física na intervenção pedagógica para o ensino do esporte no contexto da escola, a fim de assegurar um processo de ensino e aprendizagem que considere esse conteúdo como uma construção social por meio de suas diversas formas de manifestações e de suas características multiculturais.

CAPÍTULO 1

O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: MANIFESTAÇÕES E INFLUÊNCIAS

1.1 CENÁRIOS E FORMAS DE MANIFESTAÇÕES DO ESPORTE NA ESCOLA

Diante do debate sobre o esporte, percebemos sua ampla heterogeneidade e seus diversos cenários e formas de manifestações. Nesse sentido, o campo esportivo apresenta por meio das diversas formas de expressão, suas semelhanças e diferenças nas disposições do esporte moderno. Assim, nosso intuito é evidenciar o esporte como um conteúdo polissêmico, o qual apresenta suas características próprias em seus cenários, mas que se inter-relacionam diante do processo de formação na escola. Levando em consideração essas afirmações, podemos corroborar com a ideia de Barbanti (2003, p. 228), na qual apresenta a sua colaboração a respeito das diversas significações do esporte dizendo:

O esporte pode ser entendido de diversas maneiras, por isso fica difícil encontrar uma definição correta para este termo, pois este, se estende a uma grande variedade de significados (esporte polissêmico). Tudo o que se sabe sobre este termo é menos determinado pela ciência do que pelo nosso uso diário e por sua história que é passada pelas estruturas sociais, políticas e judiciais.

Diante dessa concepção educacional de ensino do esporte, percebemos que esse conteúdo se apresenta a partir de sua forma mais ampla, pois durante o processo de intervenção torna-se necessário levar em consideração, os sujeitos que vão estar presentes nesse ato educativo, os cenários de trabalho, as modalidades que serão desenvolvidas e principalmente os significados que a atuação docente vai valorizar durante o processo de ensino aprendizagem. Assim, “Sabemos não existir hoje um sentido único para o desporto, sendo que convém perceber qual o essencial. Velhos, novos, mulheres e crianças, de todas as condições, para todos o desporto só pode ter um significado – o da realização humana” (MARQUES, 2000, p. 10).

Segundo Bracht (2009, p. 175) o esporte é:

[...] um fenômeno que não só cresceu muito, particularmente no final no século XX e início do século XXI, mas também se tornou extremamente diverso e, portanto, complexo, é preciso não só diferenciá-lo conceitualmente a partir dos diferentes sentidos que podem orientar as ações esportivas (em duas, três, quatro ou x manifestações), mas também buscar identificar as relações que essas manifestações mantêm entre si.

Sendo assim, podemos dizer que o fenômeno esportivo apresenta uma grande abrangência, devido a sua influência cultural, política e econômica, todavia, para um maior aprofundamento sobre essas diversas expressões e conceituações do esporte, destacamos o entendimento de Tubino (1992, p. 133) sobre as expressões do esporte, que segundo este autor pode manifestar-se a partir de vários conceitos, sendo:

- (a) manifestação esporte-performance, objetivando rendimento, numa estrutura formal e institucionalizada;
- (b) manifestação esporte-participação, visando o bem-estar para todas as pessoas, praticada voluntariamente e com conexões com os movimentos de educação permanente e com a saúde;
- (c) manifestação esporte-educação, com objetos claros de formação, norteadas por princípios sócio educativos, preparando seus praticantes para a cidadania e para o lazer.

Essas são algumas conceituações evidenciadas devido a sua abrangência no contexto social, sendo que esses diferentes enfoques podem estar interligados devido a sua polissemia. Na medida em que a prática esportiva foi se tornando usual por meio de uma perspectiva sistêmica e integradora, vários países destacaram em seus documentos constitucionais o direito das pessoas a prática do esporte enquanto fenômeno multifacetado autônomo, como uma forma de democratização desse esporte no contexto social.

Esse debate sobre o esporte como um fenômeno complexo trouxe à luz de uma perspectiva crítica o reconhecimento e a valorização dessa amplitude, o qual impulsionou uma revisão dos conceitos sobre esse fenômeno no campo esportivo, sendo que esse referido debate teve como destaque o surgimento do Artigo 3º do capítulo III da Lei Federal nº 9.615, de 24 de dezembro de 1998, chamada como “Lei Pelé”, a qual destacou em seu texto uma nova conceituação sobre as manifestações do esporte, sendo:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.

Parágrafo Único - O desporto de rendimento pode ser organizado e praticado:

I - de modo profissional, caracterizado pela remuneração pactuada em contrato formal de trabalho entre o atleta e a entidade de prática desportiva;

II - de modo não-profissional, compreendendo o desporto:

a) semiprofissional, expresso em contrato próprio e específico de estágio, com atletas entre quatorze e dezoito anos de idade e pela existência de incentivos materiais que não caracterizem remuneração derivada de contrato de trabalho;

b) amador, identificado pela liberdade de prática e pela inexistência de qualquer forma de remuneração ou de incentivos materiais para atletas de qualquer idade.

Diante dessa configuração nos diversos contextos em que os profissionais podem atuar cada um desses cenários possui características próprias, no entanto, isso não implica ignorar as possíveis interligações entre essas diversas manifestações. Nosso propósito, é oportunizar discussões e reflexões sobre as possibilidades de aproximação a partir de uma compreensão mais aprofundada do fenômeno esportivo, nesse sentido, há a necessidade de se fazer uma análise mais ampla sobre os diversos contextos de atuação com o esporte, no intuito de trazer avanços teóricos que possam contribuir para a não dicotomização entre o esporte educacional, de participação e de rendimento.

Perante dessas considerações temos o esporte educacional que possui diversos significados, no entanto, percebemos que o mesmo independe de suas caracterizações, pois sempre é educacional, traz consigo sentidos e valores que são indispensáveis para o processo de formação do indivíduo. Entretanto, considerando o esporte sendo praticado no contexto educacional, sabemos que enquanto conteúdo deve seguir um processo metodológico que possibilite aos alunos reflexões sobre suas ações, evitando principalmente a seletividade, e ainda que diante de sua intervenção possa existir a amenização da competição e a possibilidade de adaptação dos espaços e materiais, das regras, do número de jogadores, entre outros. Nessa linha de análise, percebemos em Kunz (2000, p. 79), a preocupação em buscar uma metodologia que seja problematizadora para o ensino do esporte na escola, e diante desses desafios significa que:

1. deve haver liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas;
2. devemos ultrapassar a dimensão da simples aprendizagem motora para os gestos esportivos;
3. deve-se conhecer e interpretar os meios materiais utilizados para as realizações práticas, bem como conhecer, interpretar e compreender a si próprio e os outros envolvidos na prática esportiva;
4. haverá participação de todos nas decisões e soluções das tarefas de movimentos sugeridas e apresentadas em aula;
5. e a capacidade de autonomia ou emancipação só é possível desenvolver no esporte quando o ensino concentrar-se no “movimentar-se” de sujeitos e não nas práticas conduzidas à execução de movimentos pré-construídos.

Para que esses elementos se concretizem no contexto da escola, torna-se necessário uma identidade docente que esteja comprometida com o ensino do esporte, no intuito de qualificar seus saberes tornando-os amplos, e não simplesmente atendendo a lógica estrutural atual em que a escola está inserida. Outro elemento muito importante é o favorecimento e a participação coletiva durante as ações que serão desenvolvidas na escola, pois o planejamento participativo pode atender de forma mais abrangente as necessidades dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem.

O esporte desenvolvido no contexto da escola como conteúdo apresenta várias características que podem ser balizadas de acordo com cada realidade, e nesse direcionamento Tani (2000, p. 88-89), nos mostra que o esporte por sua vez tem as seguintes finalidades:

[...] objetiva o ótimo quanto a rendimento, respeitando as características individuais, as expectativas e as aspirações das pessoas; ocupa-se com a pessoa comum, preocupando-se não apenas com o seu potencial, mas também com a sua limitação; visa à aprendizagem e, portanto, submete pessoas à prática vista como um processo de solução de problemas motores; orienta-se para a generalidade, dando oportunidades de acesso a diferentes modalidades; enfatiza o processo e não o produto em forma de rendimentos ou recordes, resultando essa orientação na difusão do esporte como um patrimônio cultural.

Em linhas gerais podemos dizer que diante do processo de intervenção pedagógica, o esporte na escola deve seguir um processo rigoroso no seu planejamento, pois sua complexidade e várias características merecem destaque durante tal processo. Torna-se necessário, portanto, criar uma cultura escolar do esporte, para que de acordo com cada realidade, seja possível atender as especificidades e as necessidades dos alunos diante da apreensão do conhecimento esportivo.

Diante desse processo de significação e conceituação das manifestações esportivas, um dos elementos que assume um valor simbólico nessas discussões é o esporte de participação, que pode ser evidenciado como uma atividade desenvolvida numa ampla diversidade de espaço e nessa discussão se apresenta como uma atividade praticada no tempo disponível, configurada como um momento de lazer. Por meio dessas considerações, torna-se relevante identificar o conceito de lazer de acordo com Marcellino (2005, p. 28), o qual é entendido aqui:

[...] como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída), no “tempo disponível”. É fundamental como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Nessa perspectiva, a manifestação esportiva de participação que aqui destacamos, é uma cultura que pode ser praticada ou fruída, a qual apresenta uma dimensão lúdica e um caráter desinteressado, ou seja, a partir do ponto de vista de Marcellino (2005) podemos perceber que o lazer é a cultura vivenciada no tempo disponível, é o momento em que o indivíduo busca atividades práticas ou contemplativas, a interação, a socialização dentro de sua disponibilidade de tempo. Já a cultura é entendida como um macro sentido, que consiste “[...] num conjunto de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve” (MACEDO, 1982, p. 35).

Nitidamente percebemos que a busca por experiências no âmbito do esporte de lazer deve ser uma constante, sendo assim as pessoas apropriam-se de alguns ambientes buscando sua prática corporal e/ou cultural, ou seja, as pessoas buscam alguns espaços para realizar suas atividades físicas, suas práticas corporais, para sair da rotina de trabalho, enfim buscam momentos de entretenimento e lazer.

Dessa forma, o esporte direcionado como lazer, vem conquistando o seu espaço e valorização, no entanto, sabemos que essa constatação deve ser uma extensão do trabalho pedagógico com o esporte na escola, pois é nesse contexto que a motivação intrínseca para o lazer começa a se desenvolver. Tratando dessa relação entre esporte e momentos de lazer, sobre o esporte moderno Norbert Elias (1992, p. 79) nos mostra que:

O desporto, tal como outras actividades de lazer, no seu quadro específico pode evocar através de seus desígnios, um tipo especial de tensão, um excitação agradável e, assim, autorizar os sentimentos a fruírem mais livremente. Pode contribuir para perder, talvez para libertar, tensões provenientes do stress. O quadro do desporto, como o de muitas actividades de lazer, destina-se a movimentar, a estimular as emoções, a evocar tensões sobre a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionadas com o excitação de outras situações de vida, uma excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter um efeito libertador, catártico, mesmo se a ressonância emocional ligada ao desígnio imaginário contiver, como habitualmente acontece, elementos da ansiedade, medo – ou desespero.

Corroborando com essas afirmações, percebemos que o campo científico e acadêmico do esporte e do lazer vem se ampliando de forma significativa, nesse contexto sabemos da importância, da qualidade e do rigor metodológico com que o esporte deve ser tratado na escola, pois é nesse campo que as práticas de lazer serão consolidadas em busca de uma perspectiva de qualidade de vida. Podemos identificar a importância do esporte de participação, nas argumentações de Costa (2000, p. 55), que nos mostra que:

[...] são nesses momentos que animam-se as solidariedades entre microgrupos, encontram-se pessoas parecidas que convergem nos mesmos desejos e preocupações imediatas. Em torno dessas práticas são constituídas redes, partilhando entre si discursos, emoções intensas vivenciadas nas práticas e os sentidos a eles atribuídos a essas práticas.

Essas abordagens se tornam relevantes, pois proporcionam aos indivíduos momentos favoráveis e mostram a exigência pela busca de uma qualidade de vida entre os sujeitos. Nesse sentido, concordamos com Minayo, Hartz e Buss (2000, p. 10), os quais no trazem o conceito de qualidade de vida como uma:

[...] noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Concordando com essas argumentações, sabemos que são várias as formas de busca pela qualidade de vida, todavia, a prática esportiva como um patrimônio cultural

da humanidade se apresenta com um amplo reconhecimento e valorização por parte dos indivíduos.

Dessa forma, a EF na escola tem o dever de por meio de seus conteúdos, em especial o esporte, mostrar a importância das atividades corporais nos ambientes formais e não formais em busca do bem estar e da qualidade de vida das pessoas por meio do lazer. Para Requixa (1979, p. 21), "a educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades".

Nesse direcionamento, é indispensável que os professores assumam a responsabilidade de impulsionar e instrumentalizar o prazer dos alunos pelas atividades esportivas no tempo disponível como desporto de participação. De acordo com essa discussão, vale ressaltar algumas características que definem uma atividade de lazer, as quais nesse estudo são reconhecidas como fundamentais para a efetivação do esporte de participação tanto em contextos formais, quanto informais. De acordo com Gutierrez (2001, p. 8) são elas:

- A liberdade de escolha: a atividade de lazer é resultado de uma opção livre do indivíduo. Claro que essa liberdade deve ser compreendida num sentido muito relativo. Digamos, para evitar polêmicas intermináveis, que ela é livre no mesmo sentido em que a consciência individual do sujeito social pode ser considerada livre [...].
- Uma atividade desinteressada: o lazer distingue-se por ser uma atividade não lucrativa, que não visa a utilidade prática imediata, assim como não se constitui numa atividade de divulgação ideológica ou proselitista [...]. Na verdade, a grande questão parece ser distinguir a especificidade do lazer no contexto maior do "não – trabalho", dentro de tradições teóricas que valorizaram precisamente o trabalho como referência fundamental.
- Hedonista: busca do prazer ou de alguma forma pessoal de satisfação dos sentidos.
- Pessoal: a atividade de lazer é essencialmente uma opção íntima, individual, regida pela liberdade. [...] manifesta-se com maior autonomia do que em qualquer outro espaço da vida em sociedade [...].

Por meio dessas considerações é possível alcançarmos uma maior reflexão sobre o que é uma atividade de lazer, e nessa perspectiva, o desporto de participação aqui evidenciado, pode redefinir sua forma de desenvolvimento na escola, oportunizando aos alunos práticas esportivas que sejam condizentes com as suas realidades e que essas

possam proporcionar prazer, mostrando sua importância no contexto informal como um objeto de desejo que dever ser incorporado ao *habitus*⁸ dos indivíduos.

Para finalizarmos as discussões sobre as conceituações das manifestações do esporte, apresentamos algumas reflexões sobre o desporto de rendimento, o qual apresenta como característica o propósito da vitória, do rendimento e a hipercompetitividade dos seus praticantes. Assim, reconhecemos que essa manifestação esportiva sociocultural é a mais abrangente, despertando interesse em várias áreas ou setores do mercado e da economia.

Esta manifestação do esporte a que estamos nos referindo segundo Kunz (2000, p. 77), exhibe:

- A competição e a concorrência como princípios fundamentais para seu funcionamento;
- A orientação sempre voltada à produção de rendimentos a partir do modelo olímpico do mais veloz, do mais alto e do mais forte (*citius, altius, fortius*);
- Como regras básicas, apenas a sobrepujança e as comparações objetivas, o que, em consequência, leva a um processo incontornável de seleção, especialização e instrumentalização;
- Os sentidos e significados máximos em sua prática, quando consegue submeter totalmente seus praticantes às regras, aos gestos técnicos padronizados e às exigências de resultados mensuráveis, ou seja, valendo-se apenas da função comparativa do movimento humano;
- E sempre locais e materiais padronizados para a sua prática.

Em outras palavras, o esporte de rendimento para Tani (2000, p. 88), apresenta os seguintes aspectos:

Objetiva o máximo em rendimento, pois visa a competição; ocupa-se com o talento e, portanto, preocupa-se essencialmente com o potencial das pessoas; submete pessoas a treinamento com orientação para a especificidade, ou seja, uma modalidade específica; enfatiza o produto e resulta em constante inovação. Todos esses elementos conferem ao esporte – rendimento um caráter seletivo, restritivo e excludente, reservando-o apenas aos mais talentosos.

⁸ Segundo Bourdieu (1994), o *habitus* pode ser compreendido como um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1994, p. 61).

Diante dessas considerações, identificamos que a exigência, a padronização e o rigor, são elementos indispensáveis para o trabalho com o esporte de rendimento, assim, vale ressaltar, que nosso intuito não é levantar críticas a essa manifestação esportiva, pelo contrário, nosso interesse é destacar suas características e importância para o meio profissional e acadêmico, de acordo com seus cenários específicos de atuação.

Outro aspecto relevante sobre esse fenômeno é a exigência e a necessidade de maiores avanços teóricos que possam contribuir para futuros estudos sobre o esporte profissional, pois o mesmo se apresenta como um conteúdo de grande expansão e como alvo de discussões em diversas áreas do saber. Nesse sentido o esporte de rendimento, atualmente apresenta-se como centro nas discussões pedagógicas na EF, já que para Bracht (2009, p. 11), algumas razões para tanto foram ou são as seguintes:

- a) o esporte (de rendimento) tornou-se a expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo moderno;
- b) uma das bases da legitimação social do sistema esportivo era a sua alegada contribuição para a educação e a saúde;
- c) o esporte é/era o conteúdo dominante no ensino da EF;
- d) o sistema esportivo via na escola uma instância contribuidora importante para o seu desenvolvimento, uma de suas “bases”;
- e) com a sociologia crítica do esporte (e da educação) surgem dúvidas quanto ao valor educativo no esporte.

Por meio dessas constatações, essa temática vem sendo alvo de instigantes debates por parte de pesquisadores, professores e estudantes devido a sua amplitude relacionada às ações e interesses políticos.

Diante do caráter polêmico que o esporte de rendimento exhibe, é fundamental percebermos que com o grande avanço tecnológico, o esporte profissional é exposto com maior amplitude no contexto social, pois de acordo com Finck (2010, p. 117):

Na mídia, o esporte é mais veiculado quando é de rendimento e, muitas vezes, o interesse econômico, financeiro e até político de muitos predomina. Nem sempre os valores éticos são mantidos quando se busca a vitória a qualquer custo, como, por exemplo, há o uso de doping, de suborno, ou quando não são respeitados os limites dos jogadores, levando-os à exaustão. Elementos como a competição, a vitória, o recorde, a estética, a plasticidade, entre outros, estão presentes, principalmente, no esporte rendimento ou performance.

Assim, é necessário evidenciar que o esporte apresenta vários interesses para os diversos veículos de comunicação, no entanto, é necessário destacarmos, que ao mesmo tempo em que esses recursos podem espetacularizar o esporte, podem também

descentralizar esse fenômeno e motivar os indivíduos para o consumismo desenfreado. Assim, é extremamente relevante e necessário que o professor adquira um conhecimento polissêmico sobre as manifestações e conceituações do fenômeno esportivo na modernidade, e que nessa perspectiva, possa identificar que essas diversas manifestações estão interligadas, as quais em seus diversos contextos apresentam sua importância e relevância para a comunidade da área, ou seja, “para a compreensão do fenômeno esportivo, mais importante do que identificar (e conceituar) as suas diferentes manifestações é analisar como essas manifestações estão imbricadas” (BRACHT, 2009, p. 175).

Na sequência deste estudo, nosso intuito é oportunizar algumas discussões e reflexões sobre as (im) possibilidades de aproximação entre o esporte de rendimento e a EF na escola, assim sendo utilizamos referências que podem subsidiar o planejamento e o processo de intervenção docente na escola à luz de uma perspectiva polissêmica.

1.2 O ESPORTE ESPETÁCULO NA ESCOLA VIA MEIOS DE COMUNICAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

As relações entre o esporte de rendimento e os meios de comunicação, são intensas, dessa forma pretendemos levantar algumas discussões sobre as influências que esses recursos ocasionam no ensino do esporte nas aulas de EF por meio do espetáculo esportivo, a partir dos cenários que a tecnologia oferece colaborando para o acesso aos diversos meios de comunicação. Diante dessa perspectiva a partir de um estudo crítico, nosso intuito é buscar discutir alguns elementos que possam balizar as ações pedagógicas, com o propósito de aproximar a relação entre a mídia e a EF na escola.

Sabemos que essa temática é uma das mais abordadas por professores, estudantes e pesquisadores, nesse sentido nossa intenção é demonstrar a importância das discussões e reflexões sobre os resultados para favorecer a transferibilidade para outros estudos dos conhecimentos produzidos, o que, por sua vez, facilita sua divulgação e avaliação pela comunidade científica da área, sem a intenção de esgotar a temática (ALVES-MAZOTTI, 2001). Diante da relevância da temática apresentada, a partir dos estudos de Bourdieu (1997, p. 123), sobre o entendimento que podemos ter a respeito do espetáculo esportivo por meio dos jogos olímpicos:

O referencial aparente é a manifestação do “real”, isto é, um espetáculo propriamente esportivo, confronto de atletas vindo de todo o universo que se realiza sob o signo de ideias universalistas, e um ritual, com forte coloração nacional, senão nacionalista, desfile por equipes nacionais, entrega de medalhas com bandeiras e hinos nacionais. O referencial oculto é o conjunto das representações desse espetáculo filmado e divulgado pelas televisões, seleções nacionais efetuadas no material em aparência nacionalmente indiferenciado (já que a competição é internacional) que é oferecido no estádio. Objeto duplamente oculto, já que ninguém o vê em sua totalidade e ninguém vê que ele não é visto, podendo cada telespectador ter a ilusão de ver o espetáculo olímpico em sua verdade.

Por meio da situação explanada, percebemos a necessidade de conhecer e analisar sobre o conteúdo esportivo na forma de espetáculo, o qual é veiculado pelos meios de comunicação, pois em muitos contextos, o que fascina o olhar dos agentes tão somente são os eventos e os espetáculos evidenciados principalmente pela televisão, porém, sem uma leitura crítica do referencial oculto que acaba sendo censurado pela mídia nos eventos esportivos.

Nessa linha de análise, justificamos o fato de buscar por meio dessas reflexões estratégias diferenciadas para o trabalho pedagógico com o esporte na escola, a fim de apontar as influências que esses recursos podem exercer nos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Justificamos ainda, o fato de querermos por meio deste estudo, contribuir para um aprofundamento teórico, buscando fornecer subsídios para a práxis pedagógica na escola à luz de uma perspectiva reflexiva para o ensino do esporte.

Assim, apresentamos uma análise que pode auxiliar o trabalho do professor na escola, pois o grande desafio da EF nesse contexto reside em “[...] questões relativas à sua implementação, ou seja, de como fazer com que elas sejam incorporadas pela prática pedagógica nas escolas” (BRACHT, 1999, p. 82).

Os estudos como de Proni, (1998), Paes (2000), Betti (1998), Rezer (2006) e Finck (2010), indicam que entre outros conteúdos, o esporte é o mais abordado nas aulas de EF, bem como é o mais divulgado pelos meios de comunicação, devido ao fascínio e a mercantilização que esse fenômeno exerce sob as pessoas na forma de espetáculo esportivo. Nesse contexto, o meio esportivo, passa por um processo de evolução a partir das relações estabelecidas entre o campo esportivo e o empresarial. Assim, para uma melhor compreensão, apresentamos alguns traços do esporte espetáculo, que segundo Proni (1998, p. 94), se opõem ao esporte como atividade meramente recreativa, são eles:

- 1) referem-se a competições esportivas organizadas por ligas ou federações, que reúnem atletas submetidos a esquemas intensivos de treinamento (no caso de modalidades coletivas, a disputa envolve equipes formalmente constituídas);
- 2) tais competições esportivas tornaram-se espetáculos veiculados e reportados pelos meios de comunicação de massa e são apreciadas no tempo de lazer do espectador (ou seja, satisfazem a um público ávido por disputas ou proezas atléticas); e
- 3) a espetacularização motivou a introdução de relações mercantis no campo esportivo, seja porque conduziu ao assalariamento dos atletas, seja em razão dos eventos esportivos apresentados como entretenimento de massa passarem a ser financiados (pelo menos em parte) através da comercialização do espetáculo.

Através desses aspectos evidenciados por Proni (1998), é possível perceber que essas características regularizam o esporte em forma de espetáculo, o qual se opõe de forma substancial ao esporte que chamamos de educacional, abordado no meio escolar. O esporte espetáculo se estabelece para indicar os avanços técnicos e padronizados que a prática de rendimento vem buscando no cenário social, a qual se enfatiza na sociedade moderna quase como uma exigência diante das ações institucionalizadas. Podemos identificar essa evolução nas palavras de Souza (1991, p. 73), que mostra ser necessário compreender essa transformação do esporte em mercadoria:

O esporte, enquanto fenômeno da cultura, é expressão da ludicidade, socialização e comunicação que, uma vez na forma esportiva, permitem ao homem efetivação e aferição da auto-superação de suas capacidades humanas. A partir do momento em que assume a forma de espetáculo, praticado para uma assistência pagante e ligado a um capital comercial, com vistas a reprodução desse mesmo capital, o esporte passa a ter características de uma mercadoria e a possuir um valor-de-troca que será determinante para a sua história [...].

Não obstante, o entendimento desse processo de transformação do esporte em mercadoria transcende a ideia e a valorização desse fenômeno enquanto conteúdo das aulas de EF e nessa perspectiva merece certa reflexão por parte dos professores, pesquisadores e estudantes da área.

Diante desse processo de unilateralização do esporte, sendo abordado somente a partir de uma única perspectiva, surge no campo esportivo, de forma abrangente e heterogênea, um esporte que se apresenta como um amplo produto de consumo e mercantilização, o qual advoga a ideia de esporte espetáculo:

[...] que pode ser ou não profissional, que pode ter alto ou menos alto nível, que pode ser objetos de manipulações políticas ou pode subsistir a margem

delas, que pode buscar diretamente o exibicionismo ou obtê-lo como mera consequência, etc. Porém, todas essas formas mais ou menos brilhantes estão direcionadas para o esporte espetáculo, com todos os condicionantes econômicos, comerciais, publicitários, que isto acarreta [...] O grande esporte espetáculo do nosso tempo tende a se reificar como gigantesco produto de consumo da sociedade de massa (CAGIGAL⁹, 1981, p. 40).

Podemos admitir nesse contexto que o esporte de rendimento torna-se um produto da indústria cultural¹⁰, sendo direcionado a um público concentrado, o qual representa a submissão da modernidade por meio do fenômeno esportivo. Vale ressaltar nesse contexto, que nosso intuito não é descaracterizar os meios de comunicação que impulsionam e veiculam o esporte espetáculo, mas refletir sobre esse fenômeno presente na modernidade e trazer discussões sobre como esses meios de comunicação estão sendo utilizados na escola.

Outro elemento que está diretamente ligado ao esporte profissional e ao esporte espetáculo é o marketing esportivo, o qual se “apresenta como um produto altamente rentável e uma das mais poderosas ferramentas de comunicação para difundir ideias [...]” (PAES, 2000, p. 37). Esta relação que se estabelece no campo esportivo, revela o espaço que o esporte moderno vem ocupando na sociedade por meio da lógica da produtividade e do consumismo. Apesar de tais considerações, torna-se relevante refletir conceitualmente sobre o marketing esportivo a partir das leituras de Proni (1998, p. 118-119):

Segundo o professor Ernani B. Contursi, o uso do termo “marketing esportivo” tornou-se mais frequente a partir de 1978. Conceitualmente, podemos dizer que o marketing associado ao esporte avançou em duas frentes: o marketing do esporte (marketing de produtos e serviços esportivos) e o marketing por meio do esporte (atividades ou produtos que fazem uso do esporte como veículo promocional). Assim, o campo de estudo do marketing esportivo inclui tanto as estratégias de gestão, comercialização e divulgação de academias, clubes e ligas esportivas, de um lado, como as atividades de merchandising, patrocínio e licenciamento que associam equipes ou atletas a certas empresas ou produtos, de outro.

⁹ Tradução de Proni (1998).

¹⁰ “O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feito das mercadorias”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.126). A indústria cultural “é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.114). Para maiores discussões pontuais, ver Teoria Crítica de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985).

Tais considerações contribuem para refletirmos sobre como o marketing pode se estabelecer e organizar suas intervenções no cenário do esporte de rendimento. A mídia é um importante aliado da indústria e do marketing, principalmente por meio da televisão que revela o seu vínculo com a mercadorização de produtos e temas esportivos, de acordo com Finck (2010, p. 117),

Por intermédio dos diversos programas de tv, as pessoas obtêm informações sobre temas como corpolatria, dietas, alimentação, remédios, drogas, cosméticos, perfumes, vestimenta e vários outros. A maioria desses temas ou produtos, quando veiculados, utiliza o esporte para mostrarem seus benefícios ou malefícios. Com isso, participam dessas demonstrações atletas, técnicos, que dizem fazer ou não uso de tais produtos. Assim, uma fonte inesgotável é propiciada para o mercado e consumo.

Esse processo de consumo utiliza o esporte e diversas temáticas para se beneficiar e prender a atenção das pessoas diante do espetáculo, diante disso, torna-se necessário um reconhecimento e uma intervenção profissional que seja condizente com essa discussão, no intuito de possibilitar aos alunos um novo olhar sobre o que se apresenta por trás dos bastidores do espetáculo esportivo.

É necessário buscarmos a reflexão e a compreensão mais ampla do esporte, nesse sentido o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991, p. 37, apud FINCK, 2010, p. 113) destaca que:

[...] o esporte fora do âmbito escolar é um espetáculo para ser assistido. O assistir e consumir espetáculos desportivos em estádios ou na televisão, separado da ação desportiva própria, é uma dimensão essencial para a compreensão do esporte. Desenvolvimento para a capacidade de ação significa, deste modo, também, possibilitar aos alunos uma participação crítica no esporte passivo.

Acreditamos que apesar do esporte ter várias manifestações e expressões, torna-se necessário identificar que além das especificidades relacionadas ao esporte rendimento, àquele que protagoniza o espetáculo, ele apresenta também um caráter educacional, pois no contexto informal revela sua espetacularização, o que não significa refratar tal conhecimento dos alunos. Pelo contrário, a intenção é que por meio de intervenções pedagógicas os alunos possam ter a capacidade de refletir e analisar sobre as diversas possibilidades didático-pedagógicas que o esporte pode evidenciar no âmbito escolar, vindo a usufruir dessa diversidade de maneira crítica e criativa.

Nessa perspectiva, ainda nas interpretações do Grupo de Trabalho Pedagógico, UFPE – UFSM (1991, p. 37, apud FINCK, 2010, p. 113):

[...] o esporte aparece como um campo de ação aberto, cuja construção social não pode exigir validade absoluta e cujas possibilidades não se esgotam como as formas de ação institucionalizadas. Os alunos devem compreender, através de experiências práticas, o esporte como um campo de ação aberto [...] como um objeto construído socialmente, que não tem validade absoluta. O esporte, assim, é pensado e deve ser considerado, na escola, como algo que pode ser criado com formas de ação não institucionalizadas.

As pessoas, de modo geral, têm contato com o esporte desde cedo, seja por meio de práticas desenvolvidas no campo escolar, seja por meio de recursos de comunicação. O importante nesse sentido, é que os alunos possam identificar que tanto o esporte que ele pratica como aquele que assiste é o mesmo quando tal fenômeno é tratado enquanto saber científico. A heterogeneidade desse processo vai ocorrer, quando os objetivos de sua decisão em praticar alguma atividade esportiva, se distancie da ludicidade ou do prazer que essa prática pode proporcionar. Essas são algumas atitudes que buscamos destacar no âmbito escolar por meio das intervenções pedagógicas de forma criativa e reflexiva diante do ensino do esporte.

Assim, diante dessas discussões, deixamos abertura para a reflexão e o diálogo que o esporte exige no cenário da contemporaneidade, o qual se apresenta como um fenômeno cultural responsável pela mundialização do espetáculo e pelas novas configurações da mídia na sociedade da informação.

1.3 O ESPORTE NA MÍDIA E A MÍDIA NA ESCOLA

Ao situarmos o esporte profissional como protagonista do espetáculo esportivo, torna-se relevante trazer algumas discussões a respeito da mídia por meio dos veículos de comunicação que se cristalizam por meio das produções de informações e bens culturais que são diretamente ligados ao caráter subjetivo da sociedade.

Diante dessas considerações, nosso intuito é destacar algumas influências que a mídia exerce em relação ao ensino do esporte, bem como suas contribuições como recurso didático pedagógico para o ensino da EF na escola. Nesse sentido, como considerações introdutórias, recorreremos aos estudos de Thompson (1998, p. 19), que

evidencia a relevância das informações e da comunicação no desenvolvimento social, retratando que:

Em todas as sociedades os seres humanos se ocupam da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Desde as mais antigas formas de comunicação gestual e do uso de linguagem até os mais recentes desenvolvimentos na tecnologia computacional, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdo simbólico têm sido aspectos centrais da vida social.

Esse processo simbólico foi sofrendo transformações por meio dos eventos esportivos de grande escala, e nesse sentido, apresenta características da sociedade moderna que codifica a realidade por meio dos diversos meios de comunicação. Embora a mídia afirme ser efetivamente parceira do fenômeno esportivo, ela traz consigo várias contribuições por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia da informação, facilitando o acesso das pessoas aos bens culturais que historicamente vem sofrendo modificações durante os tempos.

Por meio desses apontamentos, buscando aprofundar conceitualmente a definição da mídia, para tanto recorreremos a Santaella (1996, p. 31), que explica a relação entre comunicação e informação, apontando que:

[...] onde quer que uma informação seja transmitida de um emissor para um receptor, tem-se aí um ato de comunicação. Não há, portanto, comunicação sem informação. Mas não há também transmissão de informação sem um canal ou um veículo através do qual essa informação transite, assim como não há comunicação ou ligação entre emissor e um receptor se estes não compartilharem, pelo menos parcialmente, do código de através do qual a informação se organiza na forma de mensagem.

Essas relações se tornam relevantes no sentido de mostrar que a comunicação se concretiza a partir do momento que existe a informação e que ambas se estabelecem a partir da comunicação entre emissor e receptor, as quais neste estudo vêm merecendo destaque sendo reafirmadas como veículos de comunicação. Diante dessas referências, cabe à escola, fazer uma análise criteriosa sobre esses recursos midiáticos e sobre os conhecimentos que postulam na sociedade por meio do fenômeno esportivo.

Entretanto, antes de discutirmos sobre como a mídia se destaca, quais são os meios mais desenvolvidos e como o esporte se relaciona com esses recursos, é

necessário compreendermos o seu conceito, e para isso corroboramos com as ideias de Thompson (1998, p. 5) quando diz que:

Podemos entender a mídia como todos os aparatos técnicos usados como meio de comunicação. E, ainda, a comunicação como um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos.

O conjunto dos meios de comunicação que fazem parte da mídia é utilizado para a divulgação de informações como fonte de entretenimento, e ainda a presença da lógica comercial traz como características, a produtividade e a lucratividade dos seus processos informativos. Observamos também, a relação com o processo imaginário da sociedade, devido aos aspectos culturais e simbólicos que a mídia apresenta, pois segundo Ferrés (1996), a televisão é também considerada um reflexo da realidade que, com uma forma específica, faz da vida um espetáculo.

Nesse sentido, percebemos que os meios de comunicação são extremamente envolventes, pois influenciam e exercem um fascínio sob as pessoas, veiculam informações, reproduzem temas, conteúdos e formatos diante do processo comunicacional. “Utilizam marcas do imaginário as quais são instituídas e modificadas por eles, combinando informações sobre as necessidades materiais e simbólicas do grupo-alvo, como seus anseios, suas crenças e suas fantasias” (FINCK, 2010, p. 115).

Os meios de comunicação podem ser veiculados por meio de jornais, revistas, rádio, televisão, computador, cartazes, pôsteres e inclusive no trânsito por meio de ônibus, táxi, metrô, entre outros (FERRÉS, 1996).

Como princípio de discussão desse texto, acreditamos que seja necessário na escola o debate referente aos diversos veículos de comunicação, trazendo como foco da mediação, a reflexão e a associação de medidas necessárias para os cuidados na utilização qualitativa dos meios de comunicação.

Considerando o esporte espetáculo nesse processo como produto diante dos diversos recursos midiáticos, temos a televisão como o recurso que mais se estabelece no campo das informações e dos interesses mercadológicos, pois ““transforma” pessoas comuns em figuras populares (heróis, artistas, jogadores, políticos, modelos e até os fora da lei) da noite para o dia, tornando-as, muitas delas idolatradas, mitificadas” (FINCK, 2010, p. 114).

Esses aspectos se concretizam devido ao predomínio exercido pela produtividade e a lucratividade dos meios de comunicação relacionados ao esporte, principalmente o de rendimento. Em outras palavras, Santaella (1996) nos mostra que inevitavelmente, o esporte na mídia é sempre mediado pelos olhares interessados dos diversos meios, dentre os quais se destaca a televisão, a mais híbrida de todas as mídias, “que absorve e devora todas as outras mídias e formas de cultura” (SANTAELLA, 1996, p. 42).

Destacamos por meio dessas análises que o esporte e a mídia são parceiros nos diversos negócios que essa relação pode proporcionar, tais associações se apresentam por meio de exposições esportivas de grande escala, temáticas diversas e comercialização de produtos tendo como espelho o fenômeno esportivo. Confirmando essas evidências, recorremos a Rupert Murdoch (1996, apud MORAES, 1998, p. 202), um grande empresário da área midiática que afirma:

O esporte é o melhor chamariz para a televisão. Dá sobrecarga ao restante da programação, pois incentiva os telespectadores a assinarem TV a cabo ou por satélite. [...] temos a intenção de usar o esporte como aríete e principal produto de oferta em todas as nossas operações de televisão por assinatura.

Diante desses pressupostos, percebemos que o esporte se apresenta como uma empresa, o qual é usado como produto para a comercialização em ampla escala. Por meio de tais evidências, identificamos que a televisão pode se apresentar por meio de recursos televisivos fechados e abertos, o que nesse caso, se caracteriza pela intencionalidade de redes por assinatura, as quais potencializam a divulgação do esporte, fazendo com que as pessoas se apropriem desses recursos para desfrutar dessas programações.

“A televisão colabora com a divulgação deste cenário, por ter como característica a possibilidade de reunir som, imagem, movimento e cor, elementos significativos quando se busca transmitir emoção para o público [...]” (FINCK, 2010, p. 117). Nessa linha de análise, considerando a televisão como uma fonte estimuladora de consumo, corroboramos com Betti (1998, p. 36) quando diz que esse veículo de comunicação

Além de estimular o consumo de produtos esportivos, (vestuário, equipamentos etc.) utilizando o esporte como conteúdo ou associando-o a outros produtos por meio do anúncio publicitário, tornou o próprio

telespetáculo esportivo um produto de consumo comparável às telenovelas e aos programas de auditório.

Dessa maneira, percebemos que quando o foco da programação televisiva é o esporte, comparado a outros programas, alcançam uma maior audiência de público, pois além de proporcionar o telespetáculo, incitam as pessoas ao consumo de bens e produtos que deixa em pauta as novas formas de comportamento e de conduta que o corpo dissemina na contemporaneidade. Dessa forma, “os esportes que não se adaptarem à televisão estarão fadados ao desaparecimento: da mesma forma, as televisões que não souberem buscar o acesso aos programas esportivos, jamais conseguirão sucesso financeiro e de público” (NUZZMAN, 1996, apud PIRES et al., 2011, p. 15).

Diante dessa configuração, esse sucesso entre a mídia e o esporte, se concretiza devido à multiplicidade de pessoas que diante desse processo de mercantilização, se identificam como receptores dos elementos adaptados para o consumo idealizado como processos advindos da indústria cultural. Caracterizada em vários estudos como cultura de massa, a televisão para Bourdieu (1997, p. 51), “leva ao extremo essa condição na medida em que sofre mais do que todos os outros universos de produção cultural a pressão do comércio, por intermédio do índice de audiência”.

Devido a essa expansão, percebemos que esse recurso chega ao seu limite de desenvolvimento, pois consegue transformar quase tudo a seu modo, ocasionando nas pessoas certa confusão, pois muitas vezes são misturados fatos reais com produções fictícias (FINCK, 2010). Sobre essa realidade, sabemos que são várias as formas de compreensão do público sobre os anúncios da publicidade, no entanto de acordo com Ferrés (1996, p. 42):

O espectador tem consciência que aquilo a que está assistindo é ficção, mas vive as sensações como se fosse realidade. E isso ocorre porque ele precisa ser enganado. Precisa alimentar sua fantasia, a sua imaginação. Precisa aceitar as mentiras como se fossem verdadeiras, porque, envolvendo-se emocionalmente, pode elaborar e liberar os seus próprios conflitos internos.

Considerando os aspectos evidenciados até então, acreditamos que no processo de ensino aprendizagem do esporte, os alunos possam vir a identificar esses mecanismos de contradição, e que a partir de análises, não alimentem fantasias

proporcionadas pela emoção do espetáculo esportivo, mas sim que tenham a consciência e o reconhecimento do que realmente se evidencia por trás dos bastidores do campo esportivo.

Nesse direcionamento, o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991, p. 36-37, apud FINCK, 2010, p. 113),

[...] se refere ao esporte considerando seus aspectos educacionais. Para tanto, indica cinco perspectivas para o seu desenvolvimento do ponto de vista de objetivos pedagógicos como objeto de ação de alunos e professores, sendo o esporte como algo socialmente regulamentado, bem como a ser aprendido, assistido, refletido e também a ser modificado [...] O Grupo considera dar a ele, ainda, um tratamento didático, o que significa atribuir-lhe [...] diferentes significados que irão dar origem a diferentes perspectivas para a sua realização na prática pedagógica [...].

É fundamental percebermos, portanto, que com o grande avanço tecnológico e com a expansão da televisão como agência que dissemina o espetáculo esportivo, essas discussões necessitam ser ampliadas e contextualizadas na escola, pois a intenção não é ignorar a presença da mídia, mas refletir sobre suas influências e destacar suas contribuições para o ensino da EF na escola, priorizando uma leitura crítica e consciente sobre esses recursos. Para que possamos fazer essas intervenções, torna-se necessário compreender, segundo Ferrés (1996, p. 10), que:

Hoje a televisão tornou-se o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização. Por isso é surpreendente que a instituição escolar não tenha somente deixado que essa hegemonia na educação lhe fosse usurpada, mas que ainda assista, impassível, ao processo de penetração da cultura audiovisual, sem oferecer sequer modelos de interpretação e de análise crítica para as novas gerações.

Esses aspectos referentes à mídia televisiva são importantes e necessários para o processo de ensino na escola, pois mostram a legitimidade da instituição escolar em aprofundar os saberes sobre o esporte enquanto conteúdo pedagógico. Assim, cabe a ela organizar, selecionar e sistematizar o conteúdo científico a ser desenvolvido, e que o professor sempre esteja relacionando esses elementos durante o processo educativo, ou seja, que ele desenvolva suas aulas com a ideia da práxis, “que é a prática refletida e teorizada, pois “a teoria sem a prática é oca, e a prática sem a teoria é cega””

(WINTERSTEIN, 1995, p. 39), ambos são termos dialéticos necessários para o processo de ensino - aprendizagem escolar.

Tais referências são necessárias, pois trazem consigo novas posições perante a intervenção do esporte e sua relação com as mídias. Pois apesar do amplo debate, resgatando as novas possibilidades de trabalho com esses recursos, podemos dizer de acordo com Ferrés (1996, p. 9) que a escola acaba:

Dedicando muito mais tempo a ensinar a ler do que será depois dedicado à leitura. Dedicando muito mais tempo a ensinar arte do que será dedicado depois a contemplar a arte. No entanto, a televisão, que se tornou o fenômeno cultural mais impressionante da história da humanidade, é a prática para a qual os cidadãos estão menos preparados.

A sociedade contemporânea com a evolução das Tecnologias de informação e comunicação - TIC's¹¹ proporciona para a comunidade uma ampla bagagem de conhecimentos por meio dos diversos veículos de informação, diante disso, torna-se necessário que a escola reconheça essa transformação, desenvolvendo uma ação comunicativa e uma contraposição de saberes no contexto educacional, fazendo com que informações alienantes e fragmentadas possam se tornar conhecimentos científicos que contribuam para uma reflexão mais crítica sobre os recursos midiáticos existentes na atualidade.

Contribuindo com essas discussões, esperamos que as ações pedagógicas na escola estejam sendo direcionadas para a crítica do esporte da mídia, e concordando com as palavras de Betti (2001, p. 3), num exercício de imaginação e esperança o que deveríamos ler, ouvir e olhar se houvesse um outro lado o do esporte na mídia:

- a cobertura de várias modalidades esportivas, inclusive as que ainda são predominantemente amadoras;
- a presença de informações/conteúdos científicos (biológicos, socioculturais, históricos) sobre a cultura esportiva;
- análises aprofundadas e críticas a respeito dos fatos, acontecimentos e tendências nas várias dimensões que envolvem o esporte atualmente (econômica, administrativa, política, treinamento, tática, etc.), considerando o passado, o presente e o futuro;
- as vozes dos atletas (profissionais e amadores) enquanto seres humanos integrais, e não apenas como máquinas de rendimento, nos falando sobre a experiência global de praticar esporte;

¹¹ Essa terminologia envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros (SILVA; SANTOS, 2009, p. 94).

- uma maior interação com os receptores, considerados indivíduos singulares, instaurando um verdadeiro processo de comunicação.

Essas são algumas afirmações que se tornam relevantes e que merecem destaque por parte dos pesquisadores, professores e estudantes que buscam uma análise mais criteriosa a respeito do esporte evidenciado nos diversos meios de comunicação.

De acordo sobre o que já discorremos para o ensino do esporte, é necessário a habilidade e a competência de por meio da seleção, organização e sistematização dos conteúdos, haver a relação do universo cultural com o movimento corporal no contexto da EF, pois como afirma Daólio (1997, p. 53) “o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, por meio de seu corpo, vai se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração [...]”.

No entanto, vale ressaltar que durante esse processo é indispensável uma reflexão sobre os discursos acerca do esporte que a mídia veicula nesse contexto de incorporação, pois ao fazê-lo transmite também mensagens sobre corpo, saúde, entre outros, propiciando a constituição de informações sobre os mesmos por parte da população. Porém, “devemos ressaltar que nem sempre tais discursos apresentam a totalidade dos fenômenos abordados, reduzindo-os a concepções fragmentadas, de fácil entendimento e por isso mesmo, limitadas” (MENDES, 2006, s/p).

A partir das diversas discussões desenvolvidas no campo acadêmico sobre a mídia, não podemos negar sua contribuição para o processo de ensino no contexto escolar, para isso é preciso se educar para ela, saber como utilizá-la diante desse processo, para assim proporcionar uma educação/conhecimento por meio dela. Assim, para que seja possível almejar essa relação qualitativa entre os veículos de comunicação e o ensino do esporte, antes de tudo a escola e a EF devem buscar estratégias para que esses conhecimentos sejam coerentes com a realidade dos alunos e que sejam significativos para a sua formação por meio do que aprendem.

A partir dessa visão o andamento das atividades pode ter mais qualidade, um maior significado para os alunos por meio de uma ação comunicativa e reflexiva sobre a mídia em questão, pois diante dessas análises “Não se renuncia ao espetáculo, pelo contrário, ele é utilizado para fins educativos, como ponto de partida para um trabalho crítico” (FERRÉS, 1996, p. 99).

Para isso, como reflexão e exigências de ação, de acordo com Finck (2010, p. 122) a fim de que “possamos fazer intervenções de forma competente e responsável, e nos posicionar perante a televisão, devemos ter conhecimentos sobre esse meio de comunicação e sua linguagem.

Nesse sentido compactuamos com Finck (2010) quando evidencia a necessidade de o professor buscar estratégias condizentes para a utilização dos meios de comunicação no desenvolvimento das aulas de EF, no sentido de atender as necessidades e expectativas dos alunos visando a apropriação do conhecimento de maneira significativa e reflexiva.

CAPÍTULO 2

O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: SOBRE O CAMPO ESPORTIVO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA: TRANSFORMAÇÃO OU REPRODUÇÃO?

Diante das considerações desenvolvidas sobre o esporte no contexto escolar, identificamos o mesmo como um fenômeno cultural, social e político, que possui vários significados e valores que são relevantes para a comunidade científica da área. Marchi Jr (2004, p. 50) “afirma que esse fenômeno se configurou como uma das manifestações humanas que mais tem se desenvolvido”. Nessa perspectiva, nosso intuito nesse estudo é evidenciar alguns elementos básicos na construção teórica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1996; 1997; 2003; 2004), a partir do conceito de violência simbólica¹² e sua contribuição para o entendimento do esporte na atualidade.

Nesse sentido, para a análise desses conceitos, destacamos as obras de Bourdieu (1996; 1997; 2003; 2004), pois ambas se apóiam no conhecimento praxiológico na qual a aproximação científica e o debate sobre o objeto de estudo se desenvolve a partir das relações dialéticas entre as estruturas concretas e subjetivas, com base nos elementos que podem atualizar ou reproduzir essas estruturas. Assim, necessitamos de um modelo metodológico que possibilite uma concretização entre sujeito e objeto, levando em consideração que “todo e qualquer modelo de explicação social precisa incorporar elementos fundamentais como o conflito, a racionalidade do todo e a natureza das crises que surgem periodicamente” (GUTIERREZ, 2002, p. 159).

Diante dessa configuração de perceber o mundo social a partir de suas estruturas objetivas e subjetivas, podemos compreender os estudos de Bourdieu (2004, p. 149), a partir dos seguintes termos: “construtivismo estruturalista” ou “estruturalismo construtivista” da seguinte forma:

¹² Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19).

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mitos, etc-, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de habitus e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais.

Perante dessas considerações, identificamos a busca pela superação entre o processo fenomenológico e objetivista, pois a análise social pode ser fundamentada a partir da relação indissociável entre esses modelos de conhecimentos teóricos. Assim, observamos que nos diversos espaços sociais existe uma estrutura quase que irreversível, na qual os agentes são capazes de serem orientados e conformados com as propriedades existentes nesses espaços. De acordo com Bourdieu (1996, p. 63):

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades [...] que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; mas não é menos certo que ela depende também dos interesses (frequentemente “desinteressados”, no sentido econômico do termo) que orientam os agentes – em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo – em direção a possibilidades mais seguras, mais estabelecidas, ou em direção aos possíveis mais originais entre aqueles que já estão socialmente constituídos, ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada.

A discussão na situação explanada, fundamenta-se no trabalho dos indivíduos com possibilidades de dominar seu campo, aqui chamados de agentes sociais¹³, os quais estão atrelados a sua significação histórica e a sua posição de ocupação nesses espaços sociais, que pode variar entre o pólo dominante e/ou pólo dominado do campo, para a conservação ou transformação dessas regras no espaço social, o qual pode ser entendido “como sistema de posições sociais que se definem umas em relação as outras, que se faz em determinado espaço e tempo físicos, e que tendencialmente se reproduz pela conformação consensual, em geral inconsciente, de seus agentes” (GONÇALVES et al., 2010, p. 48).

¹³ Entendemos o conceito de agente social a partir dos estudos de Bourdieu (2004, p. 21), o qual nos fala que: “Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que os escapam [...]”.

Nessa situação, sabemos que não existe um espaço social que não tenha relações de poder, todavia, os campos distintos que existem são interdependentes, pois o agir dos agentes está diretamente ligado as ações que são orquestradas pelo inconsciente desses atores sociais. Assim Bourdieu (2003, p. 51) afirma que:

Os campos sociais mais diferentes [...] só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-los.

Essas considerações são relevantes, pois os diversos campos apesar de suas inter-relações, possuem seus significados e características próprias nos diversos contextos, assim cada agente inserido nesses espaços lutam por interesses e pela ampliação qualitativa dos capitais existentes em cada campo.

Esse capital, que é alvo de vários conflitos durante sua busca, está diretamente relacionado com a posição em que os atores se fazem presentes em seu contexto social, uns no pólo dominante e outros no pólo dominado desses espaços sociais. Para uma melhor compreensão, podemos corroborar com os estudos de Miceli (1998, p. 21), quando diz que “os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão”.

O entendimento desse conceito é pertinente para a discussão e o debate que vem acontecendo entre professores, pesquisadores e estudantes, sobre o campo esportivo e suas análises e influências no contexto educacional. A prática docente é determinante tanto para a manutenção como para a transformação das ações desenvolvidas na escola por meio do ensino do esporte. Nessa perspectiva, nosso intuito é levantar algumas discussões a respeito desse fenômeno atrelado a sua exploração de propriedades a partir das relações sociais no campo esportivo. Dessa forma, podemos refletir como esse entendimento está sendo abordado no contexto escolar, através de um processo de intervenção que favoreça a transformação da realidade ou somente a reprodução das relações explícitas no campo esportivo.

Para a compreensão desse processo, buscamos o entendimento sobre o conceito de violência simbólica, que de acordo com Terray (2005, p. 303), numa primeira abordagem define-se como uma violência dissimulada, sendo que:

Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo, ela continua sendo irredutivelmente violência. Por conseguinte, ela não forma uma espécie distinta de violência, que poderíamos dispor ao lado de outras espécies, tais como a violência física, por exemplo; ela não poderia ser utilizada de modo independente. Em sua origem, e se posso dizer em seu núcleo constitutivo, ela é e continua sendo violência física; só que essa violência física é mascarada e, por conseguinte, invisível e esquecida.

Diante dessa relação presente no campo esportivo entre as possibilidades de transformação ou reprodução do conteúdo esporte na escola, é que buscamos refletir sobre o esporte enquanto produto da indústria cultural, que por influência da mídia em muitos contextos educacionais, acaba tornando o conhecimento sobre o alto-rendimento uma hegemonia invisível, que estimula os agentes para o consumismo exacerbado e para o processo de alienação sobre o referencial oculto que se evidencia no esporte. No entanto, fica complexo tentar distinguir as diversas formas de violência que podem ocorrer no contexto da escola, porém, essa diversidade de arbitrariedades, “transbordam uma sobre a outra, passam uma para dentro da outra e acumulam seus efeitos; toda relação de força produz ainda um efeito simbólico; ela intimida, aterroriza ou, ao contrário, estimula” (TERRAY, 2005, p. 306).

Nessa linha de análise, a partir dos estudos de Bourdieu (2004, p. 207), percebemos que esse processo de arbitrariedade na intervenção docente por meio do esporte pode se estabelecer entre o campo esportivo e o campo científico, pois “de um lado existem pessoas que conhecem muito bem o esporte na forma prática, mas que não sabem falar dele, e, de outro, pessoas que conhecem muito mal o esporte na prática e que poderiam falar dele, mas não se dignam a fazê-lo, ou a fazem a torto e a direito [...]”.

No primeiro o processo simbólico de violência se caracteriza pela falta ou ausência de reflexão sobre o que acontece nos bastidores do esporte, sendo uma intervenção pautada somente na técnica do movimento e no rendimento esportivo. Por outro lado, esse tipo de violência pode se concretizar devido ao esvaziamento de conteúdo desenvolvido na prática por meio de intervenções fragmentadas e também por meio de saberes e reflexões superficiais que acabam censurando as possibilidades dos agentes compreenderem o esporte de uma forma mais ampla no contexto da escola.

Assim, percebemos que nesse processo, o campo esportivo é alvo de várias disputas e interesses, pois a relação existente entre o polo dominante e polo dominado, é extremamente valorizado, na qual, entre outras coisas, “disputam o monopólio de

imposição da definição legítima da prática esportiva e da função legítima da atividade esportiva, amadorismo contra profissionalismo, esporte-prática contra esporte-espetáculo, esporte distintivo de elite e esporte popular de massa” (BOURDIEU, 2003, p. 189).

A partir dessas relações, identificamos em um dado momento que para o polo dominante o uso do esporte pode estar relacionado com a sua mercadorização, devido ao seu prestígio internacional com repercussões internas e por outro lado, o capital econômico que esse fenômeno pode dar como retorno legitimador para o campo que está em disputa. Em outra perspectiva, esses princípios podem ser um dos elementos que contribuem para que o polo dominado possa escolher o seu esporte favorito enquanto prática ou espetáculo em favor de outras manifestações, por meio da espetacularização e dos consumos esportivos que são disponíveis no meio social.

Nessa linha de análise, nosso intuito é levantar discussões sobre o processo de intervenção que a escola pode oferecer diante do ensino do esporte, buscando proporcionar aos alunos o entendimento e a compreensão desse fenômeno como um conteúdo multicultural, tendo por objetivo abordar o esporte a partir de suas diversas culturas ou formas de manifestações, com a ideia de ampliar a visão dos agentes no contexto escolar sobre o fenômeno esportivo na atualidade.

Diante disso, acreditamos que para essa intervenção é necessária uma prática pedagógica teórico-prática, pois corroborando com a ideia de Oliveira, Betti e Mariz de Oliveira (1988, p. 57) quando afirmam que:

[...] A Educação Física tem sido prejudicada pela avalanche de práticos, pouco ou nenhuma atenção tem sido dada à teoria e ao raciocínio. Sua história tem sido eivada por erros cometidos por aqueles que voltaram as costas ao desenvolvimento e ao progresso e contentaram em fazer sempre a mesma coisa, ano após ano meramente porque funcionava e era fácil.

Desse modo percebemos a necessidade de uma perspectiva profissional que possa orientar as intervenções docentes no processo de ensino aprendizagem, pois diante das experiências pedagógicas desenvolvidas na escola, acumulam-se diversas estratégias de ensino, as quais, a partir de uma intervenção teórico - prática, crítica, criativa e transformadora, pode contribuir para a atuação dos agentes no processo de transformação sobre o entendimento desse espaço social que pode influenciar a escola.

Nessa busca pela transformação do entendimento sobre o esporte no campo escolar, temos algumas questões centrais para essa compreensão, a partir de estudos de Bourdieu e Passeron (1975), vale ressaltar que todas essas questões foram desenvolvidas a partir do sistema de ensino francês, porém, contribuem para novos desafios apresentados em outros contextos educacionais.

Diante desse debate sobre o contexto educacional e o processo de reprodução, torna-se necessário compreender e refletir sobre as funções do sistema de ensino, para isso “uma das funções do sistema de ensino seria assegurar o consenso das diferentes frações acerca de uma definição minimal do legítimo e do ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos, do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado” (BOURDIEU, 1996, p. 149-150).

Diante das intervenções pedagógicas presentes na escola, muitas vezes percebemos que esses elementos são valorizados a partir do capital social e cultural que os alunos trazem consigo, reproduzindo no espaço escolar as diferenças preexistentes que não são determinadas pelo princípio da igualdade.

Acreditamos que no campo escolar é possível fazer um diagnóstico sobre a aprendizagem dos alunos em relação a um determinado conhecimento de forma democrática, e não somente pela simples diferenciação de quem tem mais ou menos capital, atuando com arbitrariedade.

Pois diante de um exemplo sobre o entendimento do esporte, seria um grande equívoco, pensar que os alunos não trazem alguma aprendizagem sobre o esporte para a escola, muito pelo contrário, existe certa experiência, um saber por parte desses agentes, porém ele é advindo do senso comum, cabe a escola fazer o confronto desse saber com o conhecimento científico que o campo escolar pode proporcionar aos alunos de forma igualitária para que ampliem seus olhares sobre determinados assuntos. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os estudos de Bourdieu (2002, p. 13) não evidenciam que a reprodução é algo irreversível ou inevitável, segundo o autor:

[...] ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação -, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário [...] será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar.

Por meio dessa constatação, podemos perceber que o debate sobre a reprodução pode trazer vários equívocos no contexto da escola, no entanto, a intenção não é evidenciar esses estudos, como propostas conservadoras, pelo contrário, o propósito é trazer reflexões e discussões sobre as possibilidades de fazer com que nos sistemas de ensino a reprodução não seja entendida como inevitável, conservando assim as estruturas sociais. Torna-se necessário identificar a afirmação do autor, na qual insiste sobre o contribuir, ou seja, o processo educativo está relacionado a uma concepção de mundo e a identidade profissional de cada um no campo acadêmico.

Nessa linha de análise, buscando trazer elementos que possam contribuir para a possibilidade de mudanças e transformações entre a escola e a sociedade para o ensino do esporte na escola, no intuito de quebrar com o paradigma da conservação das estruturas, Cortella (1998, p. 131-137) nos apresenta, “denominando de apelidos circunstanciais, três concepções balizadoras para o processo de intervenção: escola → sociedade, sociedade → escola, sociedade ↔ escola”.

Primeiramente o que o referido autor chama de otimismo ingênuo, na qual a escola tem a autonomia de inserção na sociedade, sendo ela capaz de modificá-la, mas não é modificada por ela, razão da ingenuidade dessa concepção. Já na visão do autor, o otimismo desse estudo reside na valorização da instituição escolar, onde a docência é entendida como uma missão e as atividades estariam sendo orientadas por ações políticas desinteressadas atribuindo a escola uma função de salvadora.

No segundo momento, o pessimismo ingênuo, na qual a escola não é capaz de influenciar a sociedade, não tem nenhuma autonomia sobre ela. Muito pelo contrário, a escola é subordinada a ela adequando-se ao modelo social existente, tornando a instituição escolar uma mera reprodutora de desigualdades sociais e violências simbólicas através de atividades determinadas.

E por último o otimismo crítico que busca superar as concepções anteriores, na qual as instituições sociais se influenciam existindo a possibilidade de mudanças. Pois a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. “Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, 1995, p. 99). Dessa forma a educação assume um duplo sentido, os quais se inter-relacionam podendo servir tanto para a reprodução como para a conservação, assim como também através de estratégias de ação podemos chegar à inovação, a criação de novas possibilidades de mudanças (ASSIS, 2005).

Através dessas percepções da relação entre escola e sociedade, podemos partir da análise de Betti (2001), na qual o autor questiona especificamente sobre a disciplina de EF dizendo: será possível transformá-la sem que haja qualquer movimento de transformação da sociedade? Essa é uma questão muito interessante que pode gerar muitas reflexões, mas nós enquanto agentes de mudanças devemos observar a Educação Física escolar inserida num contexto social, sendo assim se tratando do esporte, o professor deve ter uma visão sociológica deste conteúdo e ainda levar em conta que esse fenômeno e a sociedade caminham juntos em um duplo sentido, buscando o mesmo objetivo que é a transformação social, partindo do contexto em que a escola está inserida.

2.1.2 O esporte com características da instituição escolar: algumas considerações

Ao tratarmos desta questão polêmica que é o esporte, nesse momento podemos fazer algumas considerações pertinentes a respeito deste conteúdo veiculado a uma perspectiva crítica desse fenômeno.

Sabemos que existe uma busca constante por estratégias teórico-metodológicas que podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, assim através desse estudo, buscamos instigar algumas reflexões por meio da prática pedagógica dos professores a respeito desse conhecimento na escola, analisando sua (Im) possível aproximação com o alto rendimento, no sentido do aluno ampliar sua visão sobre o sistema esportivo, pois conforme Bracht (1997, p. 81),

[...] o sistema esportivo é um parceiro dos governos federais, que oferece como retorno, basicamente, um produto simbólico que é o prestígio/reconhecimento internacional com repercussões internas de caráter legitimador e, secundariamente, um retorno econômico.

Diante desse quadro apresentado por Bracht (1997), percebemos que a EF na escola vem representando bem o papel de parceiro do modelo dominante, por meio do sistema esportivo, uma vez que seu objeto de estudo reflete na aptidão e capacitação física, viabilizando o alto rendimento e/ou desenvolvendo de forma predominante o ensino do esporte, sendo este considerado com um maior impacto na sociedade. Portanto, devemos (re) pensar sobre o desenvolvimento do esporte na escola, pois de acordo com Bracht e Almeida (2003, p. 98):

[...] 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.

Considerando o teor desta reflexão pretendemos buscar subsídios para a ação docente que possam suprir as novas necessidades educacionais, geradas por essas posições distintas de como ensinar esporte, justificando sua prática no contexto escolar por meio de uma análise teórico-prática. Evidenciamos ainda a necessidade de se construir parâmetros significativos a respeito do debate sobre o esporte enquanto saber escolarizado, tema que vem mobilizando vários profissionais no intuito de compreender os equívocos que esse conhecimento gera na escola.

A princípio parece haver um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que esse conteúdo é aquele que os alunos mais incorporam no cotidiano escolar, é também, muitas vezes, o que mais os exclui nas aulas, devido a alguns mals entendidos¹⁴ sobre o esporte que se cristalizam na escola, os quais advogam a ideia de que: quem critica o esporte é contra o esporte; tratar criticamente o esporte nas aulas de EF é ser contra a técnica esportiva; a crítica da pedagogia crítica da EF era destinada ao rendimento enquanto tal, e que a este contrapunha, em posição diametralmente oposta, o lúdico; tratar criticamente do esporte na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão (BRACHT, 2000).

Esses elementos causadores de polêmica estão presentes na escola, porém vale ressaltar que o esporte é um dos principais conteúdos da disciplina de EF e que “nossa defesa não é por sua abolição das aulas, mas sim por um trato pedagógico do esporte – analisando o tipo de educação veiculado por uma outra forma de manifestação esportiva – para que se torne educativo numa determinada perspectiva (crítica) de educação” (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 97).

Portanto, buscamos elementos diferenciados ao tratar do esporte na escola, no sentido de que o conhecimento sobre esse fenômeno possa assumir outras características enquanto conteúdo da EF. Nessa direção evidenciamos o entendimento de Freire (2000, p. 94) sobre o desenvolvimento do esporte na escola, onde o autor aponta alguns

¹⁴ As análises mais aprofundadas a respeito dos mals entendidos/equívocos (BRACHT, 2000), se encontram destacadas nesse estudo como os elementos que (des) caracterizam o esporte nas aulas de Educação Física.

princípios básicos que segundo ele são fundamentais para o seu ensino no âmbito escolar, são eles:

- **ensinar esporte a todos** - desenvolver competência para ensinar todas as pessoas, não apenas aquelas que julgamos ser mais talentosas [...];
- **ensinar esporte bem a todos** - não basta ensinar de qualquer jeito, mas sim com a preocupação de que o praticante aprenda bem o esporte a que se dedica;
- **ensinar mais que esporte a todos** – quando o praticante pode ter consciência do que aprende, essa consciência remete para outros aspectos de sua vida aquilo que aprendeu especificamente num determinado setor. O aluno que aprende esporte tem o direito de ser informado, de teorizar sobre o esporte e viver um processo metodológico que lhe permita levar ao plano da reflexão suas práticas;
- e **ensinar a gostar do esporte** - as práticas devem ser dinâmicas, alegres, livres, de acordo com as características típicas de uma criança ou de um adolescente. As práticas mecânicas, rotineiras e monótonas acabam por ensinar a não gostar do esporte.

Em virtude desta reflexão, acreditamos que todo cuidado é necessário para que o esporte não seja excludente e para que as aulas de EF não se configurem numa esportivização. Torna-se necessário ter um embasamento teórico na aplicação de qualquer prática esportiva sendo que o professor não deve apenas dar ênfase aos gestos técnicos que, sem dúvida, são fundamentais como elementos constitutivos do esporte, mas que não devem ser a única preocupação do professor, pois de acordo com Bracht e Almeida (2003, p. 97-98):

Promover a alfabetização esportiva vai muito além da aprendizagem de destrezas; o exercício da plena cidadania no plano da cultura corporal de movimentos e especificamente no plano do esporte exige o desenvolvimento de competências que vão além dessas habilidades e que abrangem 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.

Sendo assim, acreditamos que essas são algumas considerações relevantes e fundamentais para o processo de ensino aprendizagem do esporte na escola, as quais podem ser balizadas de acordo com a realidade de cada contexto escolar. Enfim, esses são alguns motivos geradores que nos levam a buscar um aprofundamento nas investigações, porque mais do que uma questão de críticas, nossa área do conhecimento carece de uma identidade acadêmica e profissional justificável socialmente, com o

propósito de valorizar o esporte enquanto conteúdo curricular, capaz de auxiliar numa possível mudança de comportamento dos alunos enquanto agentes de possíveis transformações da realidade social na qual estão inseridos.

Acreditamos que um dos grandes desafios da EF na escola é promover ações e mudanças que possibilitem as crianças e aos jovens, uma reflexão crítica do quadro social contemporâneo, principalmente sobre os modelos transmitidos pelos meios de comunicação de massa, buscando assim, como princípio básico, o predomínio dos significados e dos valores das práticas corporais historicamente construídas.

Nesse contexto, cabe por meio de um estudo crítico, contribuir para que novas discussões possam ser desenvolvidas à luz do conhecimento sobre o esporte, no intuito de atender as necessidades dos alunos e de subsidiar o processo de intervenção dos professores no âmbito escolar.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: PERCURSO E POSSIBILIDADES POR MEIO DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

A relação entre o projeto histórico e as concepções contemporâneas que legitimam a EF na escola, tem sido um núcleo de debates e reflexões, devido a vários estudos que visam discutir essas dimensões em que essa área do conhecimento percorreu, e que nos dias atuais vem se apresentando como uma disciplina responsável por uma extensão do conhecimento e do domínio intelectual.

González (2006, p. 70) diz que enquanto professores “devemos fazer o esforço de explicitar o conjunto de conhecimentos que entendemos ser de responsabilidade deste componente curricular e explicar como eles se organizam para potencializar a assimilação ativa e significativa dos conteúdos por parte dos alunos”.

Dessa forma, podemos constatar por meio de um recorte histórico, que a partir de vários fatores a EF obteve suas primeiras sistematizações sob a defesa da instrução militar e do amparo médico, tendo como princípios os cuidados com a saúde e o desenvolvimento da moralidade na população. Nesse contexto:

[...] a Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, essas instituições definem o caminho da Educação Física, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso

instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social [...] (SOARES, 2004, p. 69).

Entendemos que essa concepção foi compartilhada por vários estudiosos da área, pois nesse momento histórico, a preocupação estava com a inclusão de sistematizações de exercícios físicos pautados como métodos ginásticos, sendo os mais conhecidos o sueco de Ling, o francês de Amoros e o alemão de Spiess, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Diante desse modelo, “desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52).

Vale ressaltarmos nesse contexto, que essas atividades relacionadas a estrutura militar eram desenvolvidas a partir de uma dimensão prática, “sendo que por falta até mesmo de formação adequada, muito dos professores, chamados no passado de “instrutores”, aplicavam para as crianças, na escola, exercícios ginásticos praticados nos quartéis” (BELTRAMI, 2001, p. 27).

Essas atividades adaptadas ao formato médico higienista, intentou uma nova disposição para o contexto social, caracterizadas na época como uma nova ordem, na qual “os médicos higienistas ocupavam um lugar destacado, também se coloca a necessidade de construir, para o Brasil, um novo homem, sem o qual a nova sociedade idealizada não se tornaria realidade” (SOARES, 2004, p. 70).

A partir do desenvolvimento desses elementos, a EF começa a apoderar o território escolar, sendo que essa ocupação se concretiza na sequência com a emissão do parecer nº 224, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, de Rui Barbosa no ano de 1882, que afirmou “a importância da ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a Pátria, equiparando-a, em reconhecimento, às demais disciplinas” (SOARES, 2004, p. 92).

Percebemos por meio desses fatos históricos, que após a ginástica se evidenciar por meio de influências médicas e militares, surge uma nova situação em que o esporte começa a se popularizar e ganhar destaque, devido às conquistas esportivas obtidas pela Seleção Brasileira de Futebol, e segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica

Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008, p. 40), por ser um conteúdo mais abordado nas aulas. Dessa forma,

No final da década de 1930, o esporte começou a se popularizar e, não por acaso, passou a ser um dos principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física. Com o intuito de promover políticas nacionalistas, houve um incentivo às práticas desportivas como a criação de grandes centros esportivos, a importação de especialistas que dominavam as técnicas de algumas modalidades esportivas e a criação do Conselho Nacional dos Desportos, em 1941.

Com a tarefa de estabelecer uma nova forma de saberes sobre o corpo, o Conselho Nacional dos Desportos apresenta o esporte como um elemento que em muitos contextos se identificava como EF, isso, devido ao “abrangente incentivo as práticas esportivas e as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes” (BRACHT, 1992, p. 22).

Outro fator relevante nesse debate sobre o predomínio do esporte são as estratégias adotadas durante as atividades, que segundo Bracht (1992, p. 22) eram destinadas aos:

Códigos esportivos do rendimento, competição, comparação de recordes, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas. Trata-se não mais do esporte da escola, mas sim do esporte na escola. Isto é, os professores de Educação Física se encarregaram de reproduzir os códigos esportivos nas aulas de Educação Física, sem se preocupar com a reflexão crítica desse conhecimento. A escola tornou-se um celeiro de atletas, a base da pirâmide esportiva.

Por meio dessas estratégias o esporte começa a ganhar espaço como uma atividade obrigatória a partir de elementos que caracterizam esse fenômeno na perspectiva do rendimento e da padronização de habilidades e técnicas. O debate sobre essa influência militar e higienista por meio de esporte, começa a se efetivar somente a partir da década de 1980, na qual várias reivindicações foram travadas sobre uma pretensa finalidade para a EF na escola. Pois, segundo Darido e Rangel (2008, p. 4), “o modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, é muito

criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora essa concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola”.

Através dessas análises, percebemos que as discussões sobre a EF no contexto escolar tiveram seus avanços, embates, no entanto apresentam também retrocessos, pois ainda prevalece em vários contextos, o ensino do esporte com o formato hegemônico e padronizado tecnicamente.

Esses resquícios podem se apresentar também, com um caráter ideológico ainda predominante na sociedade, pois podemos percebê-los a partir dos estudos de Bracht e Almeida (2003), onde abordam sobre o esporte na escola a partir de algumas possibilidades (não) legitimadoras para o currículo. Seus estudos enfatizam que após o “fracasso brasileiro” nas Olimpíadas de Sydney, em meados do ano (2000), ocorreram intensas reivindicações sobre a participação do Brasil, diante disso, as instâncias públicas sensíveis às diversas críticas se sentiram responsáveis por esse fracasso e nesse cenário alguns segmentos da sociedade se posicionaram criticamente durante esse processo.

O primeiro refere-se aos interesses do sistema esportivo e o segundo aos interesses corporativos da EF, estes últimos representados pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFED). Considerando esse processo como relevante para a população, de forma imediata, os resultados foram, por um lado, a criação do Programa Esporte na Escola e, por outro, se deu o processo de revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), fruto, talvez, do próprio Programa (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 92).

Nesses termos, com a ideia de retomar os aspectos referentes à pirâmide esportiva, o governo apresenta o Programa esporte na escola, cuja finalidade é, “[...] devolver a educação física às escolas brasileiras e beneficiar 36 milhões de crianças em todo o país” (ESPORTE NA ESCOLA, 2002, p. 1), tais ações se tornaram relevantes naquele momento, devido ao mau desempenho brasileiro nas olimpíadas, pois a atuação “[...] foi a gota d’água para se repensar o esporte nacional de uma outra perspectiva, voltada para o futuro e não mais para o imediatismo. Concluiu-se que é preciso começar pela base, ou seja, pela escola” (ESPORTE NA ESCOLA, 2002, p. 9-26).

Essa justificativa diz respeito aos elementos que tentam trazer para a escola, uma proposta de rendimento, no intuito de formar grandes atletas, tendo a escola como base. No entanto, de acordo com Bracht e Almeida (2003), sabemos que são vários os motivos para não concordarmos com essas proposições governamentais, o que

queremos mostrar é que mesmo com vários avanços, a EF e o esporte muitas vezes ainda se encontram sucumbidos pelas propostas ideológicas.

Entretanto, o que buscamos são as possibilidades de transformação desse processo, considerando a escola como:

[...] o locus privilegiado para a criação de uma cultura que não forma apenas indivíduos, mas também penetra e modifica a cultura na qual ela está inserida, então que os professores de EF assumam a responsabilidade e sua autonomia como agentes sociais e atuem ressignificando práticas hegemônicas de esporte, dando origem a uma cultura escolar do esporte [...] (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 99).

Por meio dessas análises, referente ao segundo resultado das pressões populares sobre o mau desempenho brasileiro em Sydney no ano de 2000, principia o debate sobre as propostas adotadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/1996, a qual estabelece inicialmente que a EF passa a ser componente curricular, sendo que o Artigo 26, § 3º, referencia que, “A Educação Física, integrada á proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Nessa redação, a legislação coloca a EF como componente curricular, entendido neste estudo como a “forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino aprendizagem” (SAVIANI, 1994, p. 142).

No entanto, para Ehrenberg (2003, p. 39), “a Educação Física, mesmo fazendo parte dos componentes curriculares, ainda não encontrou seu papel de destaque na escola e ainda permanece em busca de sua legitimidade”.

Legitimidade essa, que só começa a se estabelecer a partir da segunda proposição pública, resultante do fracasso nas Olimpíadas de Sydney, sendo que por meio da Portaria interministerial nº 73, de 21 de junho de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001, que inclui a palavra “obrigatório” após a dimensão curricular, presente na LDB (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar nesse contexto, que esse fato exigiu uma nova forma de pensar dos professores, pesquisadores e estudantes, pois se a EF é componente curricular

obrigatório, porque ser facultativa¹⁵ para alguns alunos? Tal citação leva a uma visão ultrapassada da EF, a qual é caracterizada ainda, pelos resquícios paradigmáticos da aptidão/capacitação física, visando diferenciar o indivíduo apto do não apto para a realização das práticas corporais (FINCK, 2005, 2010).

Outro elemento que merece destaque sobre a legitimidade da EF refere-se ao processo de contextualização, pois o mesmo não se concretiza somente por meio das influências legais perante a legislação, além disso, considerando as afirmações de Finck (2005, p. 51), quando diz que “a Educação Física deverá garantir seu espaço no contexto escolar através, principalmente, do trabalho desenvolvido pelo professor”. Em outras palavras, “a educação escolar pode ter um papel importante e decisório na transformação social, através da ação pedagógica consciente e politizada de seus educadores” (FINCK, 1995, p. 66). Dessa forma, parte da comunidade acadêmica realizou várias tentativas no sentido de fazer com que a EF se vinculasse as ciências humanas por meio de discussões pedagógicas que fossem além da análise do corpo e movimento somente na visão do rendimento.

Dessa forma, a partir da década de 1970 e 1980, a EF começa a ser alvo de discussões e debates, pois segundo Bracht (1999, p. 78), “o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe”.

Nessa perspectiva, a fim de trazer avanços significativos para a área da EF surgiram algumas abordagens pedagógicas que a partir de então, começaram a balizar e trazer sustentação teórica científica para o ensino dessa disciplina na escola, pois segundo Darido (2003, p. 20-21) elas se destacam pela:

[...] tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas. Embora contenham enfoques divergentes, têm em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

¹⁵ Vale ressaltar que é facultativo ao aluno, apenas a prática de atividade física e não sua participação na disciplina em si.

Por essas razões, a partir das análises de Finck (2010, p. 36), primeiramente podemos destacar algumas propostas que são consideradas acríicas¹⁶ “por não se vincularem a uma teoria crítica de educação, no sentido de fazer da crítica uma categoria central de suas discussões”.

Por outro lado, temos as propostas que serão discutidas nesse estudo, as quais se identificam como abordagens críticas, que segundo Finck (2005, p. 68) “contribuíram de forma significativa para uma nova perspectiva da Educação Física, são abordagens que se fundamentam numa teoria crítica de Educação [...]”.

Podemos dizer que são vários os estudos realizados que apresentam e abordam sobre as referidas concepções pedagógicas, os quais podem auxiliar a prática docente. No entanto, nessa pesquisa, a fim de fazer um recorte “[...] evidenciamos também que é numa concepção crítica que se preconiza o desenvolvimento da Educação Física escolar” (FINCK, 2010, p. 36), assim faremos um breve relato, de acordo com os estudos de Finck (2005, 2010), sobre as seguintes abordagens pedagógicas críticas da EF escolar: do ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), sistêmica (BETTI, 1991, 1992, 1994), crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Destacamos também nesse estudo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008), com o intuito de analisarmos alguns pontos importantes desse documento, relacionados ao desenvolvimento pedagógico da EF na escola. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná afirmou/afirma que tal proposta foi elaborada a partir das necessidades dos professores da Rede Pública de Ensino, sendo as mesmas consideradas a partir da fala de um grupo de professores representantes de cada Núcleo Regional de Educação do Estado. Esse documento objetivou ainda, analisar as possibilidades de intervenção do esporte, através de uma práxis pedagógica pautada em uma didática na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica para a EF escolar.

Consideramos também relevante evidenciar nessa pesquisa, a concepção presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998b), a mesma é abordada em forma de projeto e traz em seus encaminhamentos alguns subsídios que são indispensáveis para tratar pedagogicamente o ensino da EF na escola.

¹⁶ Com essa característica se encontram: a abordagem da psicomotricidade (LE BOULCH, 1987), a desenvolvimentista (GALLAHUE, 1982; TANI et al., 1988), a construtivista (FREIRE, 1989) e a da saúde renovada (GUEDES; GUEDES, 1996; NAHAS, 1997).

Evidenciamos as estratégias metodológicas presentes nesse referencial, pois percebemos a necessidade de uma intervenção crítica no processo de ensino aprendizagem do esporte nas aulas de EF, no intuito de analisarmos quais são as reais possibilidades de associarmos os saberes advindos desse acervo teórico científico com o ensino do esporte no âmbito escolar.

2.2.1 Abordagem do ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986)

A proposta que aponta uma concepção aberta para o ensino da EF na escola se tornou conhecida no Brasil primeiramente por meio dos estudos de Hildebrandt e Laging (1986), sendo também divulgada pelo Grupo de Trabalho Pedagógico – UFPe-UFSM (1991). Nessa perspectiva, de acordo com Hildebrandt-Stramann (2012, p. 134),

[...] na condição de professores de Educação Física temos a tarefa de tornar nossos estudantes e nossos alunos responsáveis pela procura de informações, que só podem ser encontradas através da experiência. Os alunos devem buscar características de movimento que são determinadas pelas sensações.

Essa abordagem aponta um encaminhamento metodológico para o desenvolvimento das aulas de EF que considera as experiências dos alunos, a mesma pode ser assim resumida: “as concepções de aulas orientadas: no aluno; no processo; na problematização; e na comunicação” (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM 1991).

Essas especificidades mostram a finalidade e os objetivos dessa abordagem para o ensino da EF na escola, sendo ela aberta e a atuação do professor determinante para sua consecução, é importante destacar, de acordo com Finck (2010, p. 39) que:

[...] este tipo de proposta não está abonando um ensino de conceito “façam o que bem entenderem”, pois, [...] deve haver uma codecisão entre alunos e professor. Ou seja, a orientação não deve ficar, exclusivamente, centrada no docente, sendo importante a solicitação dos alunos a intervir no processo.

Percebemos nesse contexto, que as aulas de acordo com esta abordagem se caracterizam por meio das ações comunicativas, com o intuito de descentralizar o ensino, deixando de atribuir apenas ao professor a responsabilidade e o domínio do

conhecimento. Dessa forma, fica evidente que a intenção não é apresentar o conteúdo da aula pronto, acabado, ao contrário, de acordo com um ensino aberto a abordagem do conhecimento deve ter como princípios exemplos e experiências práticas, devendo estar subordinados à constante revisão e continuidade de desenvolvimento (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Nesse sentido, a ideia de aulas orientadas para os alunos se desenvolve quando eles participam das decisões sobre o planejamento e realização da aula em relação aos objetivos, conteúdos e estratégias de transmissão do conhecimento (HILDEBRANDT; LAGING, 1986). Sendo assim, professor e alunos interagem de forma a realizar o trabalho pedagógico na busca de resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores, assumindo dessa forma responsabilidades de forma coletiva. Nessa abordagem busca-se o desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio dos objetivos de ação dos mesmos e das intenções do professor, o que caracteriza uma concepção de ensino permeada pela “subjetividade” dos participantes, voltada para a abordagem do movimento e suas implicações sociais em sua complexidade (FINCK, 2010, p. 39).

Para alcançar essa finalidade, as aulas não podem estar direcionadas somente para a busca por melhoramentos técnicos, ao contrário, de acordo com o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991, p. 39), devem ser orientadas no processo, na qual:

[...] o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático e, com isso, o modo pelo qual os alunos têm relação conjunta e relação com a matéria esporte. Trata-se das diversas maneiras para aprender e fazer esporte, das possibilidades diversas para resolver problemas motores e sociais dos alunos e do professor e, com isso, da ação autônoma e social dos alunos.

Essas características subsidiam a proposta da concepção de aulas abertas à experiência, a mesma considera as necessidades dos alunos, para tanto as ações e o desenvolvimento das aulas são planejadas a fim de que se tornem significativas para a aquisição de uma personalidade independente dos alunos. Nesse sentido Bracht (1990, p. 80, apud FINCK, 2010, p. 37), destaca que:

Trabalhando com a perspectiva de que a aula de Educação Física pode ser analisada em termos de um continuum que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, e considerando que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico, essa proposta indica a

abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.

No entanto, para a busca dessa formação autônoma e crítica, o enfoque metodológico das aulas deve subjetivizar o processo por meio da problematização, que diante dessa teoria se torna relevante, pois segundo o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991, p. 39), “[...] as soluções não são fixadas anteriormente. Os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com a ajuda do professor as várias possibilidades de solução.”

Dessa forma, para que essa problematização possa se concretizar torna-se necessário que as aulas sejam orientadas na perspectiva da comunicação, pois na concepção de aulas abertas a relação professor aluno é essencial para a busca da autonomia. Entretanto, os papéis que cada um desempenhará diante dessa situação não são idênticos, pois no ensino aberto, o papel do professor será:

[...] integrar em arranjos de ensino orientados para o aluno a aprendizagem de prontidões de movimento, o desenvolvimento de qualidades motoras básicas e a transmissão de conhecimentos, de tal modo que, diante da colocação de prioridades da reivindicação educacional, os alunos tenham a possibilidade de co-decisão (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 16).

Por essa razão, a ação comunicativa se torna indispensável para o ensino do esporte na escola, pois permite ao aluno possibilidades de decidir junto com o professor os encaminhamentos necessários para a aquisição do conhecimento. Vale ressaltarmos nesse processo, que o professor é o agente do ensino, o aluno deve ser educado para a capacidade de decisão, para “se alcançar isto, deve-se ajudar o aluno – por exemplo, pela criação de situações que possam ser dominadas por ele, através do desdobramento de condições dadas, no âmbito das intenções do professor e dos objetivos de ação dos alunos envolvidos.” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 17).

Nesta abordagem, corroborando com os aspectos considerados pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM (1991, p. 2, apud FINCK, 2010, p. 40) o desenvolvimento de uma aula de EF numa concepção aberta de ensino seria aquela:

- que procura uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos;
- que não olha para o esporte só como rendimento motor;
- que considera as necessidades e interesses, medos e aflições dos alunos, e que não os reduz a condições prévias de aprendizagem motora;

- que mantém o caráter de brincadeira no movimento e na forma natural dos alunos, isto é, que faça com que isso se desenvolva na discussão social;
- que considera a relação entre movimento, percepção e realização;
- que faça os alunos participarem do planejamento e da construção da aula.

Ainda em relação às aulas de Educação Física, Finck (2010, p. 39) destaca que:

Embora Hildebrandt e Laging [...] abordem, utilizem e apontem mais exemplos com o esporte, não sugerem conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Os autores destacam que o importante é abordar o mundo do movimento e suas relações com os outros e as coisas. Os conteúdos/conhecimentos são construídos através de situações provocadas por estímulos, colocação de temas, problemas ou tarefas. Dessa forma as situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem são preparadas possibilitando aos alunos a realização das próprias ações para a vivência de produção pessoal.

Considerando essas questões, acreditamos que por meio da concepção de aulas abertas, novas possibilidades possam ser consideradas para o ensino da EF na escola, desde que, fundamentada teoricamente e que o processo de intervenção leve em consideração as características essenciais para a organização, construção e desenvolvimento do planejamento co-participativo, com o intuito de alcançarmos as mudanças necessárias para a EF escolar.

2.2.2 Abordagem sistêmica (BETTI, 1991; 1992; 1994; 1999)

Essa abordagem é apresentada e discutida por Betti (1991), sendo que a partir de então vários outros estudos tem sido desenvolvidos pelo autor (1992; 1994; 1999), nos quais o intuito maior é considerar o corpo e o movimento como meio e fim para a EF na escola.

Em seus estudos Betti (1991), traz como referência a Teoria Geral dos Sistemas proposta por Bertalanffy em meados da década de 1950, sendo que por meio dos pressupostos dessa Teoria o referido autor aponta uma forma de pensar o currículo da EF a partir do conceito de hierarquia.

Nessa perspectiva, Betti (1991, p. 17),

[...] entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, pontuando que as instâncias que ocupam níveis superiores nessa hierarquia

(Secretarias de Educação) exercem algum controle sobre as instâncias inferiores (escola). É um sistema hierárquico aberto porque sofre interferências e inferências da sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que também a infere e a interfere.

Essas relações são pertinentes, pois mostram que os níveis presentes na Educação, assumem um duplo sentido, os quais se inter-relacionam diante das inferências ou das interposições em que a sociedade coloca por meio dos processos hierárquicos.

Diante dessas relações abertas Betti (1992, p. 285) nos coloca que a finalidade da EF na escola é “integrar e introduzir o aluno [...] no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)”. Pois, de acordo com Betti (1992, p. 286) a função dessa área do conhecimento na escola diante de uma concepção sistêmica de ensino deve estar além do ensino de habilidades motoras, o autor complementa dizendo que:

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível... aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

Os conteúdos desenvolvidos de acordo com esta abordagem não diferem das demais, eles se tornam os mesmos diante da proposta da cultura corporal, no entanto, eles diferem da abordagem crítica, segundo a qual o essencial é o aluno conhecer a cultura corporal. Por outro lado, Betti (1994) busca em seus estudos utilizar o termo vivências do esporte, jogo, dança, ginástica, pois essa terminologia permite aos alunos a experimentação dos movimentos em sistematização prática, além do conhecimento cognitivo e teórico que advém do objeto de estudo da EF.

Dessa forma, de acordo com Betti (1992, p. 286),

É preciso enfim levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos

adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento.

As considerações de Betti (1992) apontam uma perspectiva diferenciada para o ensino da EF na escola, que deve considerar estratégias metodológicas que tenham dois princípios fundamentais e indispensáveis para garantir a todos os alunos as mesmas oportunidades de aquisição dos saberes historicamente acumulados, são eles o da não exclusão e o da diversidade.

O princípio da não exclusão, considerado como o mais importante, visa garantir que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos nas aulas de EF, nenhum aluno pode ser excluído de nenhuma aula. O princípio da diversidade tem por objetivo ampliar o conhecimento dos alunos, proporcionando atividades da cultura corporal diferenciadas nas aulas de EF, a fim de contribuir para que os mesmos possam também usufruir de tais atividades no seu tempo disponível de lazer. Tais princípios devem permear o ensino do esporte nas aulas de EF.

Assim, vemos a abordagem sistêmica como uma possibilidade teórica metodológica para o desenvolvimento do planejamento em EF, no sentido de contribuir para uma formação dos alunos que vise a transformação das práticas historicamente construídas, entre elas o esporte.

2.2.3 Abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A abordagem crítico-superadora foi colocada em discussão no Brasil pelo Coletivo de Autores (1992), embora seja este o trabalho mais marcante desta abordagem, de acordo com Darido (2003), outros estudos foram publicados antes desta data e, portanto devem ser também considerados (MEDINA, 1983; COSTA, 1984; GHIRALDELLI JR., 1988; BRACHT, 1992).

Esta abordagem tem seu aporte teórico pautado principalmente na teoria do materialismo histórico-dialético, visando um ensino baseado nos interesses de classe trabalhadora, tendo como ponto de partida a Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, cujo objetivo “[...] é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a

evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1991. p. 42).

“A perspectiva crítico-superadora propõe uma reflexão pedagógica a respeito dos conhecimentos da Educação Física que serão tematizados nas aulas; possuem algumas características específicas, sendo diagnóstica, judicativa e teleológica” (FINCK, 2010, p. 47).

Diagnóstica porque remete à constatação e leitura de dados da realidade, os quais são interpretados e julgados por um indivíduo pensante de acordo com a perspectiva de classe deste que julga, pois os valores e os interesses são diferenciados numa sociedade formada por classes sociais distintas. A reflexão pedagógica é também judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinadas classes sociais, por exemplo, vivemos em uma sociedade capitalista na qual o consumismo está em vigor, torna-se necessário fazer uma leitura crítica da realidade, principalmente sobre os meios de comunicação de massa e sobre os modelos de consumo que são divulgados pelos mesmos. E por último a reflexão pedagógica é teleológica, pois indica aonde se quer chegar, busca uma direção, ou seja, se desenvolvemos na escola um trabalho pedagógico referendado nas abordagens críticas, torna-se necessário determinar os objetivos que pretendemos atingir por meio de um processo reflexivo e não tornar a práxis¹⁷ pedagógica num mero ecletismo¹⁸ teórico.

Na abordagem crítico-superadora são destacados alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, os quais norteiam os saberes, assim como a seleção dos conteúdos a serem abordados, são eles: relevância social, contemporaneidade, adequação às possibilidades sóciocognoscitivas do aluno e simultaneidade enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esses princípios caracterizam uma dinâmica curricular que promove a reflexão por meio dos conhecimentos abordados, e dessa forma, contribuir para que o aluno seja capaz de fazer uma leitura da estrutura social na sua totalidade.

¹⁷ Entendemos por práxis como sendo a relação entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem sem divorciá-las, ou seja, é a prática refletida e teorizada, pois ambas não são termos opostos (MOLA, 1995; MARCELLINO, 1995; WINTERSTEIN, 1995; TOJAL, 1995).

¹⁸ Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários (TARDIF, 2000, p. 14). Vale ressaltar que neste estudo não estamos criticando o ecletismo teórico, desde que a prática desenvolvida seja fundamentada, e não somente a prática pela prática.

Com base nessa dinâmica, o Coletivo de Autores (1992, p. 34) exemplifica uma das possíveis formas de distribuição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de EF, por meio dos ciclos de escolarização, nos quais os “conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”.

Na perspectiva de subsidiarmos este estudo, que envolve escolares dos 8º e 9º anos do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais, fizemos um recorte evidenciando apenas a distribuição dos conteúdos para o terceiro ciclo de escolarização (7ª e 8ª séries), o qual corresponde ao nível de escolarização considerado nesta pesquisa.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) esta etapa escolar é o ciclo de ampliação da sistematização dos conhecimentos, na qual o aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento, adquirindo consciência da atividade teórica. Os alunos desse ciclo de escolarização merecem uma ampla aquisição de atividades diversificadas da cultura corporal nas aulas de EF, as quais devem possibilitar-lhes um amplo conhecimento a serem consolidados no ensino médio.

Nessa direção, o Coletivo de Autores (1992) apresenta uma proposta teórica metodológica para o ensino e a avaliação da EF escolar, a qual aborda como temática principal a cultura corporal¹⁹, cujos saberes são sistematizados de acordo com os ciclos e tratados conforme o grau de complexidade, sendo assim, a EF é tratada provisoriamente como:

Uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. Todavia, responder a pergunta “o que é Educação Física?” exige uma análise criteriosa e rigorosa do que a Educação Física vem sendo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Nessa perspectiva, podemos entender a EF na escola como uma disciplina que aborda os conhecimentos da cultura corporal, imbuídos de valores, normas e comportamentos que são transmitidos para os indivíduos através de gerações,

¹⁹ Cultura corporal é uma expressão que procura designar o conjunto de elementos que se exteriorizam pelo corpo em movimento e configuram uma linguagem. Seriam exemplos os esportes, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, as acrobacias, entre outros. Ela foi amplamente divulgada no Brasil por meio do Coletivo de Autores (1992).

buscando contribuir para a defesa dos interesses das classes populares, possibilitando aos alunos uma reflexão crítica sobre a forma de como atuar da sociedade contemporânea através desses conteúdos historicamente construídos. Sendo assim, como estratégias para a ação docente, o Coletivo de Autores (1992) nos apresenta a tematização, estruturada a partir de três fases especificadas na sequência.

A aula teria início com uma conversa com os alunos sobre as formas de fazer uma determinada atividade, seria o momento de o professor fazer um breve diagnóstico sobre o que os alunos conhecem do conteúdo proposto e também de construir recursos didáticos que possam suprir a eventual falta de materiais para a realização da atividade.

A segunda fase é a parte principal da aula, é o momento em que os alunos poderão conhecer e vivenciar os conhecimentos científicos selecionados, organizados e sistematizados pelo professor, através dos materiais produzidos pelos próprios alunos.

E por fim, a terceira e última parte da aula é o momento da reflexão sobre a prática, onde o professor juntamente com seus alunos pode levantar discussões interessantes, confrontando as atividades desenvolvidas com a realidade social, buscando a reflexão crítica dos educandos, podendo ser também uma forma de avaliação, sendo que os alunos poderão demonstrar ou relatar através da escrita, corporalmente, oralmente ou por meio da arte o que mais gostaram da atividade.

De acordo com a abordagem crítico-superadora o conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada, ampliando assim a referência do pensamento do aluno de acordo com a fase do ciclo escolar no qual estiver inserido (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40-41).

Nessa perspectiva o esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de um contexto sócio-histórico. Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Com base nos encaminhamentos metodológicos anteriores, a proposição crítico-superadora apresenta algumas finalidades, conteúdos, formas e orientações metodológicas para uma proposta de avaliação do processo de ensino aprendizagem da EF, as quais neste estudo não terão uma análise mais criteriosa, mas vale ressaltar que são questões pertinentes para a avaliação, as quais estão vinculadas ao projeto político pedagógico da escola, devendo ser contínua, identificando lacunas e superando dificuldades constatadas, observando o progresso dos alunos durante o ano letivo.

2.2.4 Abordagem crítico - emancipatória (KUNZ, 1994)

Outra possibilidade de trabalhar a EF na escola é desenvolvida por Elenor Kunz (1991, 1994), por meio da abordagem crítico-emancipatória, a qual é inspirada no referencial teórico-crítico da escola de Frankfurt, tendo como autor de base o teórico alemão Jüergen Habermas.

Essa abordagem visa “possibilitar uma educação por intermédio do desenvolvimento do esporte na escola, contribuindo para que as crianças e jovens adquiram uma reflexão crítica a respeito desse conhecimento da cultura corporal” (FINCK, 2010, p. 51).

Esta concepção visa confrontar o aluno com a realidade do ensino, para isso, o autor nos apresenta algumas possibilidades didáticas que são norteadas por meio de trabalho, interação e linguagem que segundo Kunz (1994, p. 75) podem ser traduzidas em:

Uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória e que se explicita na prática pela didática comunicativa privilegia, pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, estes três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

Seguindo a análise de Kunz (1994), podemos entender esses atributos a partir da temática principal, que o autor chama de transcendência de limites, sendo que a mesma pressupõe três fases: a primeira fase é a de experimentação, ou seja, através dela os alunos descobrem as formas para a participação nas atividades através de arranjos materiais ou situações problemas que são importantes para identificar as suas possibilidades e seus limites no momento das ações, sendo as mesmas desenvolvidas

pelas experimentações individuais e coletivas, é uma fase em que os alunos podem demonstrar suas vivências e experiências oriundas de seu contexto de vida.

A segunda fase é a de aprendizagem, nela o aluno deve se manifestar através da linguagem, expondo sobre o que aprendeu através das experimentações, realizando um confronto com o conhecimento científico do professor, é o momento da repetição e correção das etapas para o desenvolvimento da aula.

E por último a fase da criação, nesse momento os alunos sob a mediação do professor, que irá problematizar a aula, devem criar estratégias para a solução dos problemas, alocando ideias em grupo, para em seguida, executá-las. Os alunos podem questionar, sendo críticos sobre suas descobertas e aprendizagens, procurando entender os significados culturais dessas descobertas.

Kunz (1994) aponta uma concepção diferenciada, principalmente, para o ensino dos esportes em nível escolar, que se caracteriza como sendo didática comunicativa. A principal crítica do autor está direcionada à racionalização do esporte em relação a padrões de movimentos realizados de forma isolada das vivências pessoais e emocionais daquele que o pratica (FINCK, 2010, p. 51-52).

Portanto, essas são algumas possibilidades metodológicas para as aulas de EF, as quais nos fornecem subsídios pertinentes para intervenção docente, basta ter iniciativa para colocá-las em prática, buscando uma práxis pedagógica diferenciada para os saberes da EF, com o intuito de sempre olhar a educação, com outra perspectiva de ser humano que busca a reflexão crítica e emancipada de suas ações.

2.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998)

Com o intuito de destacarmos alguns elementos que podem contribuir para o planejamento e intervenção dos professores nas aulas de EF, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que a partir de 1994, por meio o Ministério de Educação e do Desporto, vem norteando o trabalho pedagógico nas instituições escolares.

Nessa organização, no ano de 1997, foi publicado o documento para subsidiar as ações nos anos iniciais do ensino fundamental, em 1998 foram publicados os parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e no ano de 1999 foram publicados por um grupo diferente, os parâmetros para o ensino médio. De acordo com

Costa, Mendes e Diniz (2002, apud FINCK, 2010, p. 53-54) entre os elementos e ideias que compõe essa proposta:

A principal intenção da elaboração de tais documentos foi subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Nos PCN (BRASIL, 1998) são apresentados também os temas transversais, que segundo esse documento se justificam pela necessidade de valorizar e considerar conhecimentos que são relevantes para serem desenvolvidos no âmbito escolar, sendo que a intenção é buscar uma educação integral para os alunos, os temas sugeridos são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Para Finck (2010, p. 56),

Os temas transversais podem ser considerados como sendo o aspecto inovador apontado nos PCN [...] na medida em que possibilita a reflexão, a abordagem e a discussão de problemas da sociedade brasileira, não só aqueles ligados à cultura corporal de movimento, que devem ser tematizados pela disciplina da Educação Física, como também aqueles tratados pelas demais áreas do conhecimento na escola.

Na sequência do texto dos PCN (BRASIL, 1998) são tratados os elementos que enfatizam a especificidade de cada área presente no currículo da escola.

A proposta dos PCN (BRASIL, 1998) para os anos finais do ensino fundamental apresenta alguns avanços e possibilidades, no entanto, muitas dessas discussões já foram desenvolvidas por vários autores diante de debates acadêmicos, assim como, na ação de professores nas escolas. De acordo com Finck (2010, p. 54) a relevância dos PCN (BRASIL, 1998) está em subsidiar o planejamento e as ações docentes em suas várias dimensões, assim a autora destaca que:

A divisão dos PCN se dá em duas partes. A primeira apresenta os princípios e as características da área de Educação Física no ensino fundamental, na qual são evidenciadas as influências, as tendências e o quadro atual dessa disciplina na escola. A proposta indica a cultura corporal de movimento como sendo o objeto de estudo da área da Educação Física, relacionando-o com os temas transversais. Apresentam também, de forma geral, aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais relacionados à metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. A segunda parte detalha os critérios para a seleção de conteúdos em relação aos conhecimentos da cultura corporal de movimento, os objetivos, a metodologia, a avaliação e as orientações

didáticas para o ensino da Educação Física nas séries finais do ensino fundamental.

Por meio dessa estrutura, percebemos que os PCN (BRASIL, 1998) apresentam os pressupostos gerais para o desenvolvimento da EF na escola, contribuindo assim para uma organicidade da disciplina. Diante disso, como uma forma de mostrar para os alunos a dimensão em que a cultura corporal de movimento pode ser evidenciada, esse documento também tem a intenção de enfatizar a formação de atitudes e valores que são necessários para um convívio social que reconheça a sua heterogeneidade.

De acordo com Finck (2010, p. 55),

Em relação aos objetivos gerais para o ensino fundamental, percebemos a ênfase no convívio social e particularmente nos objetivos da Educação Física, a prevalência de formação de valores, atitudes, habilidades e competências, e também aqueles voltados para a integração entre pessoas e grupos e para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho.

Com a intenção de reconhecer esses aspectos, os PCN (BRASIL, 1998) apontam os conteúdos específicos a serem discutidos nas aulas, os quais são divididos a partir de três blocos de conhecimentos sendo: conhecimentos sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas.

De acordo com Finck (2010, p. 57), esses “blocos servem de referência para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar”, embora a autora destaque que outros aspectos devam ser também considerados na abordagem do conhecimento nas aulas de EF, como os da “corporeidade, da cidadania, da saúde e da qualidade de vida, assim, o conhecimento será tratado de forma contextualizada e significativa” (FINCK, 2010, p. 57).

Dessa forma, cabe destacarmos, que os PCN são uma referência importante, pois apontam subsídios para a organização didática nas aulas, sendo necessária, uma leitura reflexiva das propostas desse documento, articuladas à prática pedagógica que os professores desenvolvem, as quais devem estar de acordo com as diferentes realidades e necessidades para a efetivação de uma intervenção comprometida com a transformação social.

2.2.6 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008) foi uma proposta desenvolvida no Estado do Paraná por professores, pedagogos, equipes dos Núcleos Regionais de Ensino entre outros, visando construir um documento balizador para a Rede Pública Estadual de Ensino, o processo de construção do documento favoreceu a participação dos educadores nas discussões por meio de formação continuada. Sendo assim, as DCE (PARANÁ, 2008) tem o intuito de fornecer subsídios para os professores, traçando estratégias teóricas metodológicas que possam suprir as necessidades da população escolar.

Nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 62) temos os blocos de conteúdos que são denominados de conteúdos estruturantes, os quais;

[...] foram definidos como os conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino. Constituem-se historicamente e são legitimados nas relações sociais.

Seguindo essa linha de análise a luz da perspectiva da cultura corporal, que é considerada objeto de ensino da EF, identificamos que os conteúdos estruturantes para a Educação Básica nas DCE devem ser abordados em complexidade crescente, pois em cada nível de ensino há uma heterogeneidade nas características e necessidades dos alunos.

Nesse sentido os conteúdos que estruturam esse trabalho são os esportes, jogos, brinquedos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança, sendo que os mesmos podem ser tratados sob uma abordagem que contempla os fundamentos da disciplina, em articulação com aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como elementos da subjetividade (PARANÁ, 2008).

Em relação ao desenvolvimento do esporte de acordo com as DCE (PARANÁ, 2008, p. 63) o mesmo “é entendido como uma atividade teórico-prática e um fenômeno social que, em suas várias manifestações e abordagens, pode ser uma ferramenta de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde e para integrar os sujeitos em suas relações sociais.

Considerando tais aspectos, os quais estruturam o conhecimento da EF, as DCE (PARANÁ, 2008, p. 53) apontam sobre os elementos articuladores dos conteúdos para a Educação Básica, “faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada”, sendo essas, algumas das possibilidades de intervenção pedagógica sobre temas que emergem do contexto e necessitam ser abordados na escola.

“Tais elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, nem tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada” (PARANÁ, 2008, p. 53). Nessa perspectiva, são propostos os seguintes elementos articuladores a partir da cultura corporal: como o corpo, a ludicidade, a saúde, o mundo do trabalho, a desportivização, a tática e a técnica, o lazer, a diversidade (étnica racial, de gênero, de pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outras) e a mídia, temas esses que não podem ser refratários ao conhecimento dos alunos, pois são realidades sociais que podem possibilitar aos alunos uma importante reflexão (PARANÁ, 2008, p. 53).

Os elementos articuladores alargam a compreensão das práticas corporais, indicam múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que surgem no cotidiano escolar. São, ao mesmo tempo, fins e meios do processo de ensino/aprendizagem, pois devem transitar pelos Conteúdos Estruturantes e específicos de modo a articulá-los o tempo todo (PARANÁ, p. 2008, p. 54).

Nesse contexto, tanto os encaminhamentos metodológicos quanto a avaliação do processo de ensino aprendizagem da EF, nas DCE (PARANÁ, 2008) tem por finalidade a transformação social por meio dos conteúdos propostos, sendo assim a EF tem “a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais” (PARANÁ, 2008, p. 72).

As diversas propostas apresentadas são possibilidades para a prática pedagógica da EF na escola, no entanto, essa efetivação se evidenciará a partir de uma ação docente que seja comprometida com seu ensino. Entretanto, concordando com Freire e Scaglia (2004, p. 40):

Um dos problemas mais graves que se perpetuam na educação física é a insuficiente definição dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos por ela junto aos alunos. Os professores sentem muita dificuldade em responder perguntas como: ‘o que a educação física ensina na primeira série (ou na segunda...).

Entendemos que essas percepções são compartilhadas por vários autores, os quais visam por meio de debates e discussões, aprimorar as condições para o ensino da EF na escola. Dessa forma, torna-se necessário, compreendermos que ela é “uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2007, p. 32).

Portanto, o ensino do esporte nas aulas de Educação Física deve sim contemplar o aprendizado das técnicas, táticas e regras básicas das modalidades esportivas, mas não se limitar a isso. É importante que o professor organize, em seu plano de trabalho docente, estratégias que possibilitem a análise crítica das inúmeras modalidades esportivas e do fenômeno esportivo que, sem dúvida, é algo bastante presente na sociedade atual (PARANÁ, 2008, p. 64).

Essas práticas de intervenção podem ser balizadas a partir de estratégias metodológicas que apontam novas perspectivas para essa área do conhecimento na escola a partir de um referencial teórico crítico e reflexivo. Por fim, diante dessas discussões, alguns desafios precisam ser enfrentados com maturidade, o que implica abandonarmos tanto uma postura pessimista que imobiliza qualquer ação transformadora, quanto um otimismo cego, descolado das possibilidades concretas de intervenção (BRACHT et al., 2005, p. 37).

2.3 A PEDAGOGIA DO ESPORTE: PERSPECTIVAS PARA O CONTEXTO DA ESCOLA

O debate sobre os pressupostos teóricos que subsidiam a pedagogia do esporte é um tema abordado por vários pesquisadores, professores e estudantes da área da EF, cujo enfoque se caracteriza pela busca de novas possibilidades e alternativas para o desenvolvimento do esporte na escola.

No entanto, muitos questionamentos se evidenciam sobre o porquê da utilização de uma perspectiva pedagógica para ensinar esse saber na escola. Para esse

entendimento, primeiramente torna-se necessário compreendermos o conceito de pedagogia, que de acordo com Bento (1999, p. 30), pode ser um:

[...] exemplo de processos de diferenciação dinamizados pela preocupação de reagir a alterações e problemas da práxis da vida humana. Desdobra-se em várias pedagogias especiais, considerando todas elas os fenômenos da educação, da formação, do ensino e da aprendizagem, porém sob uma óptica particular, inerente à problemática do domínio em que se inscrevem.

Percebemos que o objeto da pedagogia é essencialmente constituído pelas relações humanas a partir dos conhecimentos que são historicamente construídos pelo campo educacional. Diante disso, a pedagogia se encontra associada às estratégias metodológicas necessárias para a aquisição do conhecimento a partir de um procedimento didático que apresente uma coerência e uma ordem sequencial entre os objetivos, os conteúdos, a metodologia, o contexto da escola e os critérios avaliativos que serão propostos. Assim, a pedagogia por se preocupar com o ato de ensinar, se apropria de várias áreas do conhecimento com o intuito de proporcionar aspectos relativos ao ensinar com qualidade e a construção de valores humanos.

Dessa forma, pelo fato do esporte ser um conhecimento construído socialmente e por ser considerado um fenômeno sociocultural devido a suas diversas características, cenários e formas de manifestações, esse saber começa a ser objeto de estudo das ciências pedagógicas com o intuito de descobrir novos caminhos e estratégias metodológicas para a sua ressignificação no contexto da escola.

Com essa intenção, a pedagogia do esporte no contexto da escola se caracteriza pela utilização do jogo e seus pressupostos como estratégia metodológica para o ensino do esporte, tal pedagogia é apresentada e defendida por várias abordagens que compõem o campo da EF, desde o trabalho com os aspectos orgânicos e biológicos do movimento humano até os aspectos atitudinais como contribuição para a construção de valores no processo de formação dos alunos.

Dessa forma, diante da pluralidade que o campo da pedagogia do esporte apresenta, a seguir apresentamos as principais características e estratégias metodológicas adotadas por alguns teóricos que contribuem para o debate sobre o esporte atrelado a uma ciência pedagógica no ato de ensinar.

2.3.1 A perspectiva de Paes e Balbino (2001)

No diversificado cenário que o esporte proporciona enquanto prática cultural sistematizada, buscamos nesse contexto nos apropriarmos da pedagogia do esporte por meio dos jogos desportivos coletivos. Nesse sentido buscamos refletir sobre as possibilidades de ação a partir dos pressupostos filosóficos, sociais, psicológicos e da teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994, 1995, 2000), cuja perspectiva, apresenta a ideia da existência de várias inteligências²⁰, com o intuito de rompermos com a ideia de pessoas que apresentam maior ou menor inteligência, que a partir dos estudos de Paes e Balbino (2005, p. 143), é “classificada como sendo um potencial neural e sugere que ela pode, ou não, ser ativada, dependendo dos valores da cultura em que o indivíduo está inserido e dos estímulos que recebe no ambiente composto por pais, familiares, professores, técnicos e outros agentes interventores”.

Com base nesses subsídios, Paes e Balbino (2005) buscam a utilização do jogo enquanto estratégia metodológica para o trabalho com o jogo possível (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), visando compreender os sujeitos em sua totalidade. Para isso os jogos desportivos coletivos de acordo com os referidos autores devem ser “considerados como um meio gerador de diversas oportunidades a quem os pratica, transcendendo das resoluções de técnica ou de tática, mas tendo como objetivo maior a formação integral do homem” (PAES; BALBINO, 2005, p. 139).

Desse modo percebemos que a intenção com a utilização da estratégia do jogo transcende os limites do simples trabalho com a realização dos gestos técnicos e táticos do esporte. Sendo o esporte considerado enquanto conhecimento socialmente construído, os desafios se evidenciam com mais exigências durante o processo de ensino, portanto é fundamental nessa intervenção, um planejamento que esteja pautado em uma concepção sistêmica e que valorize a formação global dos alunos no contexto escolar. Dessa forma, conforme descreve Galatti e Paes (2006, p. 23):

[...] faz-se necessário que o foco principal da pedagogia seja o aluno e as relações que este estabelece com o esporte, o professor, os demais alunos e todo o conjunto que compõe o ambiente de ensino e aprendizagem na escola. Vemos a importância em valorizar o indivíduo em sua totalidade, proporcionando estímulos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, estimulando as inteligências múltiplas com destaque para estímulo a auto-estima, autoconfiança, iniciativa, autonomia e cooperação, a fim de contribuir para a

²⁰ São elas: inteligência verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal (GARDNER, 2000).

formação de cidadãos mais conscientes de sua importância para o seu grupo e capaz de intervir de forma crítica e transformadora na sociedade.

Referente a essa sistematização do conhecimento em relação à aprendizagem dos alunos percebemos a ampla complexidade do trabalho a partir dos jogos desportivos coletivos, no entanto, sabemos que se aprende a jogar somente vivenciando essas práticas corporais. Dessa forma, o trabalho com a pedagogia do esporte sendo direcionado para atingir a pluralidade dos sujeitos, apresenta muitos benefícios devido aos avanços em estimular as diversas inteligências dos alunos por meio do jogo possível, o qual segundo Paes (2001, p, 36):

[...] permite adaptações relativas ao espaço físico, ao material, às regras, possibilitando a participação de um grande número de alunos, pois trata-se de uma prática de inclusão e não de exclusão; dá oportunidade ao aluno de conhecer e compreender a lógica técnica e a tática do jogo coletivo; busca um equilíbrio entre a cooperação e a competição; amplia os movimentos dos alunos e acentua a ludicidade de sua prática.

Percebemos por meio dessas possibilidades apontadas por Paes (2001) que o jogo possível oferece condições ao professor de sistematizar os conhecimentos sobre o conteúdo esportivo a partir de diferentes perspectivas, a fim de ampliar e descobrir novos caminhos para que esse conteúdo se torne cada vez mais educativo. Assim, por meio desse pensamento sistêmico, busca-se o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade por meio das aprendizagens que o jogo oferece a partir das vivências que se encontram articuladas às diversas dimensões sociais.

Para tanto, torna-se necessário, reconhecer esses subsídios teóricos para a abordagem pedagógica do esporte na escola a partir da estratégia do jogo. No entanto, evidenciamos que a complexidade da ação está condicionada à organização e a sistematização de um planejamento que estabeleça um processo metodológico pautado em uma perspectiva crítica e transformadora da educação.

2.3.2 A perspectiva de Scaglia (1999, 2003) e Freire (2003)

A partir dos pressupostos teóricos que proporcionam debates e discussões sobre a pedagogia do esporte, percebemos nos estudos de Scaglia (1999, 2003) e Freire (2003) a caracterização de uma proposta para o ensino do esporte pautada em princípios

pedagógicos²¹ e nas motivações intrínsecas que os sujeitos apresentam nos momentos em que jogam.

Esses estudos pedagógicos estão condicionados a uma abordagem interacionista, no intuito de proporcionar uma maior abertura e favorecimento para o diálogo aos alunos no processo de ensino aprendizagem. Por meio do esporte segundo Scaglia (1999, p. 25), “busca-se uma aprendizagem que leve em conta o sujeito, criando possibilidades para a construção desse conhecimento, inserindo e fazendo interagir com o que o aluno já sabe, contrapondo saberes, no intuito de ampliar a bagagem cultural”.

Scaglia (1999) aponta o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras como estratégia metodológica para o ensino do esporte. Tal encaminhamento metodológico poderá ser também utilizado para o desenvolvimento da capacidade tática e das especificidades técnicas do esporte, as quais se tornam relevantes, pois segundo Scaglia (1999) possibilita aos alunos que compreendam esses conteúdos de forma mais ampla para o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia, a partir do confronto entre os saberes que já conhecem com outros que foram construídos durante o processo de ensino aprendizagem.

No entanto, para que exista essa possibilidade de construir os conhecimentos por meio de novas experiências, faz-se necessário a compreensão do jogo por meio da motivação intrínseca, na qual “a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem” (FITA, 1999, p. 78).

Essa motivação desenvolvida intrinsecamente pelo indivíduo se efetiva por meio das atividades que despertam a criatividade e a autonomia dos sujeitos, dessa forma, o jogo enquanto encaminhamento metodológico para o trabalho com a pedagogia do esporte segundo Freire e Scaglia (2003, p. 9), deve ser um “[...] componente privilegiado da educação. Não só da educação física, mas de todas as disciplinas”. Pois, “[...] “o ambiente lúdico, além de facilitar o ensino de diversos conteúdos, cria condições para que o aluno trabalhe com a criatividade, a moralidade e a sociabilidade”.

Por meio dessa intervenção lúdica, percebemos que são várias as possibilidades de ensino e de trabalho com as dimensões atitudinais dos conteúdos, pois a problematização, o diálogo, a cooperação, a transformação de regras, entre outros, são

²¹ Em seus estudos Freire (2000) elege alguns princípios básicos para ensinar esportes, como: ensinar esporte a todos, ensinar esporte bem a todos, ensinar mais que esporte a todos e ensinar a gostar do esporte.

ingredientes necessários para uma intervenção pedagógica que valoriza o trabalho com a diversidade por meio do jogo. Para isso, corroborando com Freire e Scaglia (2003, p. 31) acreditamos que “os educadores preocupados com o futuro da humanidade devem concentrar seus esforços para que o ensino caminhe no sentido de educar prioritariamente para o coletivo”.

Nesse sentido, para que a pedagogia do esporte se evidencie a partir de uma perspectiva interacionista, torna-se necessário uma sistematização de propostas de intervenção que valorize e reconheça as especificidades dos sujeitos, suas habilidades e suas capacidades cognitivas de construir os conhecimentos a partir de uma motivação intrínseca desenvolvida durante o jogo jogado²². Assim, de acordo com Freire (2003, p. 9-10) o encaminhamento metodológico na perspectiva de uma pedagogia do esporte deve incluir alguns procedimentos como:

[...] conversar sobre os acontecimentos da aula, colocar o aluno em situações desafiadoras, estimulá-lo a criar suas próprias soluções e a falar sobre elas, levando-o a compreender suas ações. São coisas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência do aluno. Não pensamos só no craque, pensamos, mais que isso, na sua condição humana.

Portanto, de acordo com essas considerações, podemos pensar em estratégias diferenciadas no desenvolvimento pedagógico do esporte na escola, no intuito de favorecer o diálogo com os alunos no processo educativo e de problematizar as aulas para que possam desenvolver a criatividade em busca de novas estratégias para as soluções desses desafios, os quais devem ser colocados para estimular a reflexão e a compreensão dos educandos durante as ações realizadas no jogo.

2.3.3 A perspectiva de Garganta e Graça (1995)

Com o intuito de ampliar as discussões e debates sobre o trabalho com o esporte coletivo, apresentamos a abordagem de Garganta e Graça (1995) que se estrutura a partir de uma fundamentação teórica pautada na utilização do jogo desportivo coletivo sob uma perspectiva fenômeno-estrutural e sistêmica para compreender a totalidade complexa que o jogo e o esporte apresentam.

²² O jogo jogado se evidencia como uma estratégia metodológica utilizada para a aprendizagem e compreensão do jogo (SCAGLIA, 1999, 2003; FREIRE, 2003).

Referente às estratégias metodológicas adotadas pelos pesquisadores percebemos que ambos trazem seus subsídios e conceitos de forma única para a compreensão do esporte tratado pedagogicamente na escola. Para Garganta (1995, apud REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 604),

[...] a estratégia-metodologia orientada para o ensino do esporte, especificamente os jogos coletivos, deverão acontecer por meio dos jogos condicionados, unidades funcionais, orientados para compreensão do jogo (razões do fazer) e integrado a sua especificidade técnica (modo de fazer), contemplando uma prática transferível a partir da assimilação dos princípios comuns nos jogos, através de formas jogadas acessíveis, motivantes e desafiadoras.

Esses encaminhamentos mostram a importância dos alunos compreenderem as atividades que são propostas por meio de jogos condicionados, os quais demonstram as razões do fazer articuladas ao modo de fazer a partir de atividades que envolvam questões de soluções-problema. Para Garganta (2002, p. 296):

Isso significa que a capacidade para jogar implica um desenvolvimento de saberes. Saber o que fazer, o que se prende com um conhecimento factual, que pode ser exprimido por meio de enunciados lingüísticos; saber fazer, ou seja, possuir um conhecimento que permita realizar a ação propriamente dita.

Esse conjunto de capacidades possibilita uma maior participação dos alunos nos jogos desportivos coletivos, permitindo uma maior compreensão do jogo, dos princípios comuns e das especificidades técnicas que são desenvolvidas nesse conteúdo. Para Graça (1995, apud REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 604),

[...] a estratégia-metodologia esta pautada para a aprendizagem das habilidades básicas para jogos, para o desenvolvimento da capacidade de jogo, por meio de jogos, atividades simplificadas e modificadas, combinando a exercitação e formas de jogos, facilitando a transferibilidade da exercitação para os jogos, através de situações que exijam duplas tarefas (o quê e como), em função das especificidades das habilidades abertas para os jogos e seu caráter multidimensional.

Nessas estratégias são evidenciadas as ações pautadas nas habilidades básicas e as capacidades de desenvolver o jogo a partir de atividades que apresentam variações e que exijam a capacidade de compreender o que fazer e como fazer nos jogos coletivos.

De acordo com Garganta e Gréhaigne (1999, p. 42) esse processo desenvolvido a partir dessas estratégias possibilita identificar que:

[...] o desenvolvimento do jogo decorre duma interacção entre uma dimensão mais previsível, induzida pelas leis e princípios do jogo, e uma dimensão mais imprevisível, materializada a partir da autonomia dos jogadores, que introduzem a diversidade e singularidade espaço-temporal dos acontecimentos.

Por meio desse processo buscamos uma metodologia que contribua para o desenvolvimento da cooperação e da inteligência dos alunos durante o processo de intervenção. No entanto, de acordo com Graça (2001, p. 108)

[...] o planeamento do professor constituiu-se como uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino. Quaisquer intenções de reforma educativa, de inovação curricular ou de ensaio de métodos e materiais didácticos terão que forçosamente passar pelo crivo do planeamento do professor.

Essa flexibilidade se torna relevante, pois possibilita que o professor possa reformular e repensar os conteúdos de ensino, os métodos e os materiais para o trabalho com o esporte a partir de uma perspectiva pedagógica.

Nesse contexto, os traços fundamentais como a cooperação e a inteligência podem ser desenvolvidos durante o trabalho com os jogos desportivos coletivos, o primeiro no sentido de favorecimento ao diálogo por meio de recursos disponibilizados em busca de propósitos comuns no ambiente de jogo e a inteligência como a capacidade dos indivíduos se adaptarem a momentos que são imprevisíveis durante o desenvolvimento do jogo (GARGANTA, 1995). Essas considerações são relevantes, pois, em vários momentos do jogo necessitamos de estratégias aleatórias que acabam não sendo a escolha racional para aquele momento do jogo, no entanto segundo Bourdieu (2004, p. 23) a:

[...] ação comandada pelo “sentido de jogo” tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio. [...] As condições para o cálculo racional praticamente nunca são dadas na prática: o tempo é contado, a informação é limitada, etc. E, no entanto, os agentes fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, “a única coisa a fazer”.

Essas atitudes acabam sendo subsidiadas pelo *habitus* dos participantes da atividade que em muitos momentos podem estar sendo condicionadas pelas experiências e vivências dos sujeitos para a tomada de decisões e para as soluções dos problemas que se apresentam de forma diversificada nos jogos esportivos coletivos. Dessa forma, além da necessidade da cooperação, os participantes necessitam da inteligência para se adaptarem as situações imprevisíveis e complexas que o jogo apresenta durante o trabalho pedagógico para o ensino do esporte.

2.3.4 A perspectiva de Kroger e Roth (2002)

A pedagogia do esporte apresenta vários cenários que interessam as ciências pedagógicas devido à abrangência com que o esporte se configura enquanto fenômeno sócio-cultural. Dessa forma, as características das diversas abordagens da pedagogia do esporte nos apresentam as possibilidades de trabalhar com o jogo para a compreensão do esporte de uma forma mais ampla. De acordo com Sadi (2010, p. 24), “o jogo como meio de ensino do esporte deve ser entendido como um componente – entre outros componentes – que contribui para que o aluno se aproprie do conhecimento esportivo. É uma rica ferramenta de ensino–aprendizagem”.

Nessa perspectiva apresentamos algumas perspectivas de pesquisadores que tratam do conhecimento esportivo a partir de uma abordagem pedagógica. Assim, a caracterização da obra de Kroger e Roth (2002, apud REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 604) para a pedagogia do esporte, “constitui-se de uma ação pedagógica orientada para o desenvolvimento da cultura do jogar, uma escola da bola natural, livre e variada, orientada e universal a todos os esportes”.

Essa perspectiva nos apresenta inicialmente a importância do professor valorizar e reconhecer os conhecimentos e as habilidades que os alunos já dominam sobre determinado conteúdo por meio de experimentações livres para depois realizar o confronto com os saberes científicos sob sua orientação.

Conforme descreve Kröger e Roth (2002, p. 99), “as crianças aprenderam anteriormente a jogar em parques, praças, ruas e praias, que foram substituídos por clubes e escolas de esporte”. Torna-se assim necessário e relevante, resgatarmos esses conhecimentos que fazem parte da cultura popular dos alunos preservando o aspecto da ludicidade, no entanto, as atividades desenvolvidas nos parques, praças ou ruas podem

se diferenciar das propostas que são efetivadas nas escolas, necessitando dessa forma, de um planejamento e de uma intervenção docente que contribua para uma sistematização pedagógica para o ensino esporte.

Referente às estratégias metodológicas adotadas por Kroger e Roth (2002, apud REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 604), ambos defendem:

[...] o ensino dos jogos coletivos por meio de jogos situacionais e de uma aprendizagem incidental, para o desenvolvimento da capacidade de jogo e das capacidades coordenativas, privilegiando os fatores de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade, carga), determinantes da motricidade, para o desenvolvimento das habilidades com bola e da construção de movimentos específicos aos esportes (técnica).

Essas estratégias delimitadas para o trabalho com os jogos coletivos podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades e para a construção de movimentos que são essenciais para a experimentação da prática esportiva a partir das experiências que os alunos se apropriam na escola da bola natural de forma livre e espontânea.

Nessa linha de análise, podemos ampliar as reflexões inserindo nessa perspectiva, as considerações de Nista-Piccolo (1999, p. 11) a qual nos mostra que:

Ensinar a praticar esporte é preparar o aluno para executar determinadas habilidades por meio da descoberta do prazer de se exercitar. É conscientizá-lo de suas capacidades e limitações. É mostrar diferentes maneiras de aprender um movimento. A ludicidade da proposta pode ser o caminho dessa conscientização.

A partir dessas considerações percebemos as diversas formas de ensinar os alunos a praticar esportes preservando uma intervenção pedagógica lúdica e aperfeiçoando o conhecimento e as habilidades que os alunos já dominam sobre determinada atividade esportiva.

2.3.5 A perspectiva de Greco e Benda (1998)

Essa proposta para a pedagogia do esporte a partir dos estudos de Greco e Benda (1998) mostra a importância de os professores e alunos se conscientizarem para as atividades esportivas, sendo que para atingir esse propósito os autores direcionam algumas críticas às propostas exclusivamente humanistas e tecnicistas para o ensino do esporte.

Em relação à primeira (humanista) a crítica se destaca pela dicotomia existente entre o pragmatismo pedagógico e o conhecimento teórico da corrente humanista, sendo que segundo Greco e Benda (1998, p. 140) muitas vezes, lamentavelmente, a prática da atividade física é substituída pela reflexão; a ação passa a ser secundária sendo importante a reflexão. A preocupação desses autores é sobre o abandono do movimento em favor da reflexão durante as aulas com o esporte.

A segunda crítica é relacionada à proposta tecnicista, Greco e Benda (1998) dizem que a mesma ocorre porque há vários equívocos em relação ao ensino do esporte, pois são enfatizadas à aplicabilidade de propostas que valorizam exclusivamente a técnica e a repetição de gestos técnicos que visam um modelo ideal do movimento humano. Nessa perspectiva os autores apresentam a relevância de um ensino que se aproprie das condições metodológicas e pedagógicas para ensinar o esporte, o qual possa transmitir um valor educativo e formativo para os alunos.

Na caracterização de seus estudos Greco e Benda (1998, apud REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 604), apresentam uma iniciação esportiva universal,

[...] pautada em uma aprendizagem incidental, sobre o controle e desenvolvimento das capacidades, em meio às interrelações estabelecidas entre professor e aluno, facilitar o desenvolvimento das capacidades coordenativas, fundamentais para a construção e constituição do potencial do indivíduo, oferecendo-lhe a possibilidade de compartilhar decisões e conscientização político social, contextualizada em sua ação.

Essas atribuições para a iniciação esportiva seguem uma estratégia metodológica que pode ser caracterizada por um processo de ensino analítico-sintético realizada em etapas ou por uma proposta global-funcional por meio de grandes jogos, a fim de adequar e amenizar a complexidade do jogo e de suas especificidades técnicas e táticas de forma simultânea, de acordo com as características e habilidade dos alunos que em muitos contextos ainda não tiveram contatos ou experiências com as práticas esportivas.

Dessa forma, Greco e Benda (1998) e Greco (1998) (apud REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 604),

[...] defendem uma proposta orientada para o desenvolvimento das capacidades coordenativas, inicialmente da aprendizagem motora ao treinamento da técnica, através de jogos e exercícios dirigidos, de perseguição e estafetas, em conformidade com o desenvolvimento da capacidade de jogo ao treinamento tático, por meio de jogos funcionais e situacionais, privilegiando fatores de pressão (tempo, precisão,

complexidade, organização, variabilidade e carga), determinantes da motricidade.

Para compreendermos a dinâmica do esporte em sua totalidade, a presença dos jogos funcionais e dos grandes jogos é indispensável para orientar os alunos desde a aprendizagem motora até o treinamento técnico caso esse seja o objetivo. A presença da ludicidade nos jogos pode auxiliar os alunos em suas diversas fases que são apresentadas como modelo para os esportes coletivos na perspectiva dessa abordagem, na qual as “decisões sobre “o que fazer”, “quando fazer” e “como fazer” constituem parâmetros imprescindíveis para compreensão do jogo, possibilitando ao praticante comportar-se de maneira inteligente durante uma partida” (MORALES; GRECO, 2007, p. 292).

Sendo assim, por meio dessas diversas perspectivas de trabalhar o esporte de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da pedagogia do esporte no contexto da escola, percebemos consensos dentre as obras de Kroger e Roth (2002) e Greco e Benda (1998) no que se refere à fundamentação teórica que sustenta essas abordagens, sendo as mesmas caracterizadas como progressistas e articuladas entre uma perspectiva biológica e pedagógica no que tange a ciência de seus estudos.

Dentre essas diversas perspectivas, nossa intenção é contribuir para a divulgação dessas propostas a fim de proporcionar subsídios teóricos básicos que sejam relevantes para o reconhecimento dessas teorias e para sua aplicabilidade no trabalho com o esporte na perspectiva da pedagogia do esporte em seus diversos contextos.

Todas essas abordagens se destacam pelas suas contribuições acadêmicas, sendo que o propósito essencial dessas produções visa o reconhecimento e sua utilização por parte dos profissionais que estão envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem do esporte no cenário educacional, dessa forma, torna-se necessário que professores e técnicos busquem uma fundamentação para as suas práticas nas teorias que compreendem o esporte como um fenômeno sociocultural, o qual deve ser desenvolvido nos diferentes contextos sob uma mediação que apresente suas funções educativas e pedagógicas.

2.4 O ESPORTE NO CONTEXTO DA ESCOLA

2.4.1 A (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola

Apesar dos diversos debates, as discussões e análises sobre como o esporte pode ser ensinado na escola é uma constante, devido às inúmeras contradições que a intervenção pedagógica ainda evidencia diante do processo metodológico para o trabalho com esse conteúdo nas aulas de EF.

Dessa forma, ao longo do texto, nosso intuito é trazer algumas discussões sobre os elementos que em muitos contextos, trabalhados de forma descontextualizada e fragmentada, vem comprometendo o ensino do esporte na escola e ilegitimando as possibilidades de transformação nas aulas de EF, e que nesse estudo aparecem como elementos que descaracterizam o esporte na escola.

Por outro lado, diante de um olhar mais otimista para o ensino do esporte, nossa intenção é evidenciar como esse fenômeno se caracteriza enquanto conteúdo da escola, analisando as suas possibilidades e os elementos que contribuem para uma intervenção crítica e criativa para a formação de uma cultura escolar do esporte.

Em relação aos elementos que descaracterizam o esporte na escola, como subsídios às análises, recorreremos aos estudos de Bracht (2000; 2009), por meio dos quais manifesta sua posição nominando tais elementos como equívocos, colaborando assim para a compreensão mais abrangente a respeito do fenômeno esporte e de seu desenvolvimento no âmbito escolar. Por meio dessas análises, buscamos a partir de cada equívoco, fundamentar os elementos que descaracterizam o esporte enquanto conteúdo da escola.

Diante desse cenário, primeiramente encontramos o primeiro equívoco, o qual evidencia sobre “quem crítica o esporte é contra o esporte”, vale ressaltar que essa negação não se apresenta no sentido de ignorá-lo como conteúdo, tais afirmações podem ser percebidas na fala do próprio autor, pois claramente esclarece a sua posição a respeito desses elementos causadores de debates. Nesse direcionamento, a crítica ao esporte se intensifica a partir da forma como o mesmo vem sendo desenvolvido nas aulas de EF, pois se ele assume uma característica hegemônica na escola, colabora para uma formação conservadora e acrítica.

Por meio dessas análises, percebemos algumas características que podem comprometer o ensino diante dessa visão equivocada sobre a crítica ao esporte. Um dos

elementos é a competição exacerbada, que se não for tratada pedagogicamente na escola pode ser um motivo de exclusão durante as aulas, devido principalmente à seleção dos alunos mais hábeis e talentosos para a prática esportiva.

No entanto, vale ser reafirmado, que nossa intenção não é abolir a competição do esporte, mas necessariamente, ela deve colaborar para que esse fenômeno possa assumir outras características enquanto conteúdo da EF, pois nessa linha de análise “a competição é realmente inerente ao homem, isto posto, não queremos renegá-la e/ou retirá-la do convívio de nossos alunos, temos sim que repensar os conteúdos e estratégias nas aulas de Educação Física” (KEMMER, 2000, p. 13).

Essa é uma referência que deixa clara nossa posição perante a questão da competição, a qual deve ser repensada, e que por meio de várias estratégias possa impulsionar o aluno a compreender sua verdadeira relevância no contexto social. A partir dessas referências, como uma forma pedagógica de tratar o esporte na escola como novas estratégias têm as situações cooperativas, que de acordo com Brotto (1997, p. 45), podem ser definidas da seguinte forma: “Os indivíduos percebem que o alcance de seus objetivos é, em parte, consequência da ação dos outros membros. Esses membros são mais sensíveis a solicitações dos outros, ajudam-se mutuamente, as contribuições são mais homogêneas com produtividade maior”.

Esse caráter metodológico diversificado traz novas alternativas de efetivação qualitativa do esporte na escola, pois sua intenção é modificar a intervenção docente, adotando uma perspectiva pedagógica transformadora por meio do esporte, pois, “os estudantes de hoje serão os principais agentes, condutores e prosseguidores das transformações paradigmáticas e éticas reivindicadas atualmente [...]” (BERTRAND, 2001, p. 231).

Assim todas essas transformações e reivindicações que buscamos por meio do desenvolvimento do esporte, devem ser explicadas e vivenciadas pelos alunos, no intuito de adquirirem por meio de uma relação dialógica, um processo educativo democrático que estabeleça objetivos e significados para o conhecimento histórico na escola. Pois “[...] se queremos mudar a escola, a metodologia terá inevitavelmente de ser modificada [...]” (GARCIA, 2001, p. 139).

Outro elemento que merece destaque no estudo que vem descaracterizando o esporte na escola é a questão do esvaziamento de conteúdo que aqui se evidencia a

partir do processo de esportivização²³ e da não apresentação de objetivos e significados para o trabalho com o esporte. O primeiro se apresenta historicamente para a disciplina de EF, a partir de um processo de esportivização que se faz cada vez mais presente nas realidades escolares. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 22):

O processo de esportivização da Educação física escolar iniciou com a introdução do método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Esse processo tentou incorporar o esporte em contraposição aos antigos métodos de ginástica. A iniciação esportiva buscava novos talentos para as competições e reconhecimentos internacionais. Somente na década de 1980, que os objetivos começaram a se modificar, pois se buscava o desenvolvimento psicomotor do aluno e excluindo (ou pelo menos tentando excluir) da escola a função de esportes de alto rendimento.

O esporte entendido como campo do conhecimento da EF, segundo Pires, (2002, p. 54):

[...] parece não ter sido apenas adotado como seu principal objeto de estudo e intervenção prática, como chega até mesmo a confundir-se com ele, num processo referido como esportivização da educação física. Desse modo, o esporte parece ter-se tornado o conteúdo determinante das aulas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Isso, porém, não tem acontecido sem que críticas sejam feitas às conseqüências que essa transposição dos sentidos e códigos do esporte de rendimento para o âmbito escolar podem acarretar: tendência ao selecionamento/exclusão, competitivismo exarcebado, especialização e instrumentalização precoces, entre outras.

Esses elementos apresentam sua relevância, pois mostra que a esfera esportiva ainda se intensifica no campo da EF na escola, e em muitos contextos de forma fragmentada, seguindo traços do esporte de rendimento. Diante desses questionamentos, de acordo com Darido (2003, p. 10), o princípio da diversidade,

²³ Estou aqui chamando de esportivização o processo corriqueiramente encontrado em diversas realidades escolares de utilização predominante, quando não exclusiva, dos esportes coletivos tradicionais como conteúdos das aulas de Educação Física. Para o Dicionário Crítico da Educação Física, a esportivização também se configura como um ato de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou quando uma prática social assume os códigos próprios desse fenômeno (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2005, p. 170).

“propõe que a Educação Física na escola proporcione atividades diferenciadas e não privilegie apenas um tipo, por exemplo, futebol ou basquete. Além disso, pretende que a Educação Física escolar não trabalhe apenas com um tipo de conteúdo esportivo”

Tal princípio é importante, pois, mostra que a EF enquanto intervenção pedagógica possui uma amplitude de conteúdos que necessitam ser abordados no âmbito escolar, mesmo sendo específicos do esporte, mas que em muitos momentos são abolidos das aulas.

Ressaltamos nesse sentido, que não é uma crítica ao esporte, mas um questionamento às intervenções que só se restringem à algumas modalidades esportivas, e ainda, além de ser de forma específica, essas intervenções se tornam vazias, fragmentadas, sem proporcionar algum tipo de conhecimento para os alunos.

É necessário aprender coisas sobre o esporte, pois conforme Bracht (2005), conhecer os esportes não significa mais apenas saber executá-los, mas também saber suas regras, sua história, sua inserção sociopolítica. Essas propostas aparecem como possibilidades de relacionar a prática com a reflexão durante as aulas e nesse sentido devem estar presentes no planejamento, o qual segundo Libâneo (1994) caracteriza como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Como elemento de análise no campo esportivo, temos o segundo equívoco, que versa sobre “tratar criticamente o esporte nas aulas de Educação Física é ser contra a técnica esportiva”, a qual se for considerada de forma fragmentada descaracteriza o esporte enquanto conteúdo na escola. Diante dessa situação, podemos observar a partir das análises de Filin (1996), que o propósito da técnica é almejar melhores efeitos e resultados, possibilitando aos participantes um desempenho mais factual e seguro dos movimentos.

Diante dessa definição, percebemos que a técnica tem a intenção de melhorar o resultado dos movimentos, no entanto, devemos compreender que ela e seu valor relativo devem ser sempre um meio para atingir as finalidades propostas por meio do esporte. Durante as aulas, a técnica não pode se restringir somente ao produto final, mas sim, favorecer que a prática esportiva possa ser efetivada de acordo com as habilidades específicas de cada pessoa. Assim sendo, é importante salientarmos que os gestos técnicos devem ser ensinados, sendo necessário buscarmos uma diversificação nas estratégias de ensino, e não as limitando apenas ao ensino das técnicas esportivas. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 71):

Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui “conhecimento” de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos.

Fica evidente que a técnica é necessária, mas devemos nos apropriar e desenvolver outros saberes que também são necessários para o conhecimento dos alunos, pois, “[...] não existe técnica melhor ou mais correta, senão em virtude de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver consenso entre professor e alunos” (DAÓLIO, 1997, p. 95). Todo o processo pedagógico deve estabelecer uma relação dialógica entre planejamento e a aplicação das atividades, nesse sentido a técnica se apresenta como um subsídio necessário para a efetivação dos movimentos em atividades e momentos específicos, os quais dependem dos objetivos que foram propostos inicialmente para serem desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Seguindo esse roteiro em estudos sobre o ensino da EF na escola, percebemos em Betti (1999, p. 87), sua preocupação em destacar alguns elementos necessários para pensarmos sobre o ensino das técnicas e que por meio dela as dimensões humanas possam estar incorporadas:

Se falamos em aprendizagem de esportes, é a mesma coisa. Se o professor quer ensinar basquetebol, é preciso ensinar as habilidades específicas da modalidade, mas que precisam estar integradas às dimensões afetiva (é preciso aprender a gostar do basquetebol), cognitiva (por exemplo, compreender as regras como algo que torna o jogo possível, a organização e as possibilidades de acesso ao esporte em nosso meio) e social (aprender a organizar-se em grupo para jogar o basquetebol).

Conforme as colocações de Betti (1987), percebemos a importância de serem considerados outros aspectos relevantes no ensino do esporte, além da preocupação com os gestos técnicos. No desenvolvimento dos conteúdos as dimensões afetiva, cognitiva e social, deverão ser consideradas, pois são extremamente importantes para uma formação integral dos alunos, as quais por meio de uma metodologia diversificada possam levar em consideração as necessidades e habilidades individuais de cada aluno.

Dessa forma, de acordo com Bracht (2009, p. 15), o que a pedagogia crítica da EF propõe, “é o ensino das destrezas motoras dotadas de novos sentidos, subordinadas

a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte”.

Em paralelo às tendências de trabalho com os gestos técnicos, encontramos a tática, que da mesma forma merece destaque no seu desenvolvimento. Ambas são muito importantes para o ensino do esporte na escola, pois estão sempre relacionadas diante das atividades e apresentam uma estrutura que pressupõe uma ação cognitiva durante a prática esportiva que exige a capacidade de resolver problemas em vários momentos.

Nessa perspectiva, segundo Garganta (2000, p. 51), “a tática é entendida como algo que se refere à forma como os jogadores e as equipes gerem os momentos do jogo”. Diante disso, não podemos restringir a tática somente como um sistema de jogo, ela pode ser considerada uma destreza motora, na qual o indivíduo delimita estratégias de resolver problemas que aparecem durante a prática esportiva, a partir de circunstâncias que exigem das pessoas a criatividade para as tomadas de decisões.

Nesse sentido é importante dizer que esses elementos devem ser valorizados nas aulas de EF, eles dependem somente de novas estratégias metodológicas para a sua efetivação, e que os objetivos necessários não sejam desvalorizados. Uma das estratégias é o método global, no qual, segundo Mesquita (2000, p. 74), “a aprendizagem é encarada como a apreensão do todo”. Ou seja, é possível desenvolver o trabalho com a tática e técnica de forma simultânea durante as atividades, sem precisar limitar e fragmentar esses conteúdos por partes e ainda, possibilita no jogo, a vantagem da intensa mediação do professor e da motivação por parte dos alunos.

Dietrich et al. (1984, p. 32) dizem que “o método global se caracteriza pela criação de cursos de jogos, que partem da simplificação dos jogos esportivos formais (basquetebol, handebol, futsal, etc.) de acordo com a idade, e, através de um aumento de dificuldades na apresentação dos jogos, em direção ao jogo final”.

Em vários momentos, devido a essa motivação que o jogo possibilita, os alunos vivenciam a atividade além do trabalho com as destrezas motoras e com as tomadas de decisões, pois a ludicidade encontra espaço nesses momentos de intervenção, em que o prazer se torna mais relevante do que o rendimento instrumental que o fenômeno esportivo hegemônico exige.

Outro equívoco que se desenvolveu foi que “a crítica da pedagogia crítica da EF era destinada ao rendimento enquanto tal, e que a este contrapunha, em posição diametralmente oposta, o lúdico” (BRACHT, 2000, p. 17). Essas contraposições estão

presentes em vários debates sobre o fenômeno esportivo, pois enquanto alguns acreditam no esporte que favoreça a ludicidade e o prazer, outros se posicionam para criticar esses conhecimentos e evidenciar de forma predominante o rendimento. Sobre essa discussão, como já descrita anteriormente, buscamos uma relação entre essas formas de manifestação, pois é necessário que o aluno conheça e perceba a diferença entre essas expressões, o que vai variar nesse processo, são o contexto, os participantes e os objetivos que serão colocados em foco.

Diante de tais posicionamentos, Vago (1996, p. 12), sugere o confronto do esporte como fenômeno sociocultural, a partir do confronto dos valores e códigos que o fazem excludente e seletivo, com valores e códigos “que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico”. Assim, “produz uma outra forma de apropriação do esporte, produz um outro conhecimento acerca do esporte”.

Perante tais discussões, percebemos que a EF na escola não pode ser pensada por etapas, na qual os conteúdos se apresentam de maneira fragmentada, pelo contrário, eles podem ser desenvolvidos simultaneamente de acordo com seus objetivos, ou estabelecendo relações entre ambos durante o processo de ensino aprendizagem, possibilitando aos alunos os aspectos do conhecimento do seu cotidiano e confrontando com o conhecimento científico, porém não de forma linear, mas do mais simples até chegar ao trabalho mais complexo, o qual “é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (VARJAL, 1990, p. 33).

Para finalizar, trazemos algumas discussões sobre o último tratamento equivocado sobre o ensino das práticas esportivas na escola, o qual versa sobre “tratar criticamente do esporte na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão” (BRACHT, 2000, p. 18). Essa descaracterização se fundamenta a partir das críticas que buscavam trocar o trabalho com o movimento corporal pelas exposições de ideias sociológicas sobre o fenômeno esportivo na escola. No entanto, o que devemos compreender é que a intenção não é consolidar essa substituição e sim fazer com que o movimento possa estar acompanhado da reflexão durante as aulas e ainda, entender que esse movimento deve se reconstruir a partir dessas reflexões (BRACHT, 2009).

Percebemos então, a importância desta relação para o trabalho docente, pois através dela, busca-se a modificação intelectual e qualitativa do professor e do aluno em relação as suas concepções, como também a análise e compreensão mais ampla e crítica da realidade em que ambos estão inseridos. Portanto, essa é uma proposta que pode ser balizada de acordo com cada realidade escolar, porém a prática pedagógica

deve ser desenvolvida através da práxis, buscando a reflexão do aluno. Nesse sentido Veiga (1993, p. 81) afirma que:

A prática pedagógica é teórico-prática e, nesse sentido ela deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora. [...] A prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. A prática tem que valer como compreensão teórica. Dessa forma, a teoria responde as inquietações, indagações da prática. [...] A teoria e a prática pedagógicas devem ser trabalhadas simultaneamente constituindo uma unidade indissolúvel.

Nesse sentido é importante pensarmos sobre elementos diferenciados para trabalhar com o ensino do esporte na escola, buscando relacionar sempre a teoria com a prática sem divorciá-las, e diante disso, direcionar esses critérios no planejamento, que segundo Vasconcellos (2000, p. 79) o conceito de planejar “é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto”.

Em suma, buscamos por meio dessas relações a caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola, e diante da sua atual pluralidade e diversidade em suas formas de manifestações, buscamos caracterizá-lo como “[...] um fenômeno sociocultural que representa, promove e disponibiliza formas muito distintas, mas todas especificamente socioculturais e historicamente datadas, de lidar com a corporalidade” (BENTO, 1991, p. 17).

Desse modo, essas posições distintas em que o esporte se evidencia, devem estar presentes no planejamento escolar, o qual se apresenta como um guia de orientação para as intervenções na escola. Nesse sentido, podemos pensar em alguns elementos que de acordo com Kunz (2004, p. 74), são relevantes para compreender a encenação do esporte em seus diversos contextos e dessa forma levar em consideração nesse planejamento:

- a) o sujeito, o ator ou atores, da encenação esportiva; de acordo com as suas vivências e experiências de corpo e movimento;
- b) o mundo do movimento e dos esportes que pela encenação precisa ser criticamente compreendido;
- c) as diferentes modalidades de encenações do esporte no sentido histórico e sociocultural;
- d) o sentido/significado como determinação normativa, que indica as “pretensões de validade” para cada encenação esportiva.

Acreditamos, portanto, que por meio do reconhecimento e valorização desses elementos, o ensino do esporte na escola possa trazer novas perspectivas pedagógicas que contribua para que o processo educacional não se resuma exclusivamente para o

caráter hegemônico do esporte, mas que explicita esse momento teórico-prático em busca de um agir que esteja direcionando as objetivações do esporte enquanto um saber histórico e cultural que vise o desenvolvimento da criticidade e das potencialidades de cada aluno. Pois de acordo com Reverdito e Scaglia (2009, p. 25-26), busca-se:

[...] uma construção para a prática pedagógica comprometida com a transformação e a manifestação da condição humana do sujeito, por meio das práticas esportivo corporais, indiscutivelmente facilitadoras na formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades sociais, críticos, autônomos, quando metodicamente conduzidas à reflexão na pedagogia, nas quais em muito transcende a simples práticas de movimentos corporais, métodos e conteúdos, capazes de estabelecer objetivos maiores e um ambiente que efetivamente promova o sujeito em sua totalidade potencial.

Dessa forma, a partir da análise desses estudos que nos trazem subsídios teóricos científicos para o desenvolvimento desta pesquisa, pretendemos contribuir com discussões sobre esse fenômeno, referente ao seu processo de ensino na escola, pois, de acordo com Ferreira, Galatti e Paes (2005, p. 128), “[...] o professor deve estar atento em promover intervenções positivas; ter a participação, a cooperação, a co-educação, a emancipação e a totalidade como princípios; buscando, assim, valer-se da pedagogia do esporte já discutida e não da simples administração da prática esportivizada”.

Esse entendimento do esporte enquanto conteúdo traz novas referências e possibilidades de ensino, sendo que o resgate de alguns elementos é indispensável para uma formação que vise à apropriação do conhecimento histórico e a superação da estrutura atual na qual o esporte se encontra. Assim, é necessário que o esporte seja abordado na escola a partir de suas várias manifestações, e que diante delas possa predominar a relação entre educação, o esporte e a escola, pois com base nas ideias de Belbenoit, (1976, p. 143):

- O esporte é a forma mais rica e adaptada ao nosso tempo, de um tipo de "experiência de base", carnalmente vivida, que permite construir, pela prática e pela reflexão, uma ética de saúde global [...]
- O esporte é atividade de cultura, na medida em que a noção formal de equilíbrio entre corpo e espírito é substituída pela de convergência de todas as tentativas educativas [...]; e na medida em que consideramos a saúde psicossomática e o desenvolvimento mental inseparável da motricidade; o esporte é cultura porque há cultura onde se encontra, ao mesmo tempo, há possibilidade de desenvolvimento pessoal e participação numa prática social significativa.
- O esporte é um instrumento de cultura e de libertação do homem moderno na medida em que desempenha a função biológica (filogenética) de

preservação da saúde [...] e a função sociocultural de comunicação, participação e expressão.

- O esporte é o fenômeno sociocultural mais importante de nossa época, e é tão urgente aprender a posicionar-se diante dele, quanto em relação aos meios de comunicação de massa.
- Introduzir o esporte na escola, assim como as novas tecnologias pedagógicas, audiovisuais ou informáticas, é fazer viver a escola com o seu tempo.

Todas essas ideias justificam a presença do esporte estabelecendo uma reciprocidade com a educação e a escola, pois visam tratá-lo pedagogicamente a partir de suas várias dimensões, como um fenômeno sociocultural, que necessita ser abordado nas aulas de EF como um conhecimento científico selecionado, organizado e sistematizado.

Diante dessas análises como fundamento para uma transformação do esporte na escola, corroboramos com estudos de Oliveira (1999), Paes (2005; 2001), Galatti e Ferreira (2005), e Brotto (2001), quando destacam e resgatam a importância do lúdico relacionado ao ensino dos esportes no âmbito educacional. Vale ressaltar que nossa intenção não é tratar o esporte de forma essencialmente lúdica, mas sim evidenciar a tensão prazerosa que a ludicidade proporciona por meio do jogo, com a tesura que o esporte apresenta enquanto fenômeno sociocultural. Dessa forma, de acordo com as conclusões de Assis de Oliveira (2001, p. 199), afirmamos que:

[...] um passo importante para o avanço do resgate do lúdico é romper, na escola, com a tentativa de separação absoluta entre jogo e esporte. Não no sentido de desportivizar os jogos populares e as brincadeiras, mas no caminho inverso, ou seja, para brincar de esportes, para tornar lúdica a tensão do esporte, para transformar o compromisso com a vitória em compromisso com a alegria e o prazer para todos.

O que buscamos nesse sentido, são as diversas formas de expressão do esporte, podendo ser evidenciadas na escola a partir de um caráter lúdico, que segundo Cagigal (1979, p. 154), “o esporte, em toda sua variada dimensão, desde o espetáculo mundial até o anônimo esforço individual, deve reter-se para acima de toda sua condição lúdica”. Portanto, como já discutido anteriormente, todo esse processo está condicionado ao professor enquanto mediador dessa ludicidade no ensino do esporte, sendo que todas as ações pedagógicas nessa perspectiva devem estar estabelecidas no planejamento de trabalho docente.

Esses procedimentos são fundamentais para o desenvolvimento do esporte na escola, pois permite uma ação modificadora dos aspectos existentes na prática esportiva. Com esse propósito, trazemos uma estratégia metodológica de intervenção, a qual Paes (2001, p. 36) refere-se como jogo possível (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), a qual:

[...] permite adaptações relativas ao espaço físico, ao material, às regras, possibilitando a participação de um grande número de alunos, pois trata-se de uma prática de inclusão e não de exclusão; dá oportunidade ao aluno de conhecer e compreender a lógica técnica e a tática do jogo coletivo; busca um equilíbrio entre a cooperação e a competição; amplia os movimentos dos alunos e acentua a ludicidade de sua prática [...].

Considerando o esporte na escola a partir desses princípios, a intervenção docente se torna mais democrática, garantindo assim, o acesso de todos os alunos ao esporte, pois são diferentes e apresentam níveis de conhecimentos, habilidades e vivências diferenciadas. Nessa direção podemos encontrar em Finck (2010, p. 111) algumas estratégias de ação para as quais destaca a utilização de alguns elementos do jogo para o desenvolvimento do esporte, são elas:

- **Adaptação de regras:** para que os alunos se apropriem dos conhecimentos do esporte no ato de jogar, de forma que todos possam realmente jogar;
- **Redimensionamento do espaço:** quando é inadequado ou precisa ser dividido com outras turmas;
- **Alteração do número de participantes:** para que ninguém fique excluído do jogo;
- **Composição das equipes:** para equilibrar tanto a questão de habilidades como de gênero, pois meninos e meninas podem jogar juntos.

Com base nessas estratégias, percebemos a preocupação da autora em reconstruir em conjunto com os alunos, as possibilidades de apropriação do esporte de acordo com as necessidades individuais, reconhecendo assim, os valores que indica enquanto herança cultural.

Diante desse cenário, esperamos que por meio dessas discussões, as aulas de EF possam adotar uma postura transformadora, e que o ensino do esporte nessa perspectiva, assuma um caráter político-pedagógico que constitua o redimensionamento de uma abordagem crítica e politizada no processo de ensino aprendizagem.

2.4.2 Aproximações e distanciamentos do esporte rendimento na Educação Física escolar

Sabemos que o esporte enquanto um fenômeno sociocultural deve ser tratado pedagogicamente na escola, no intuito de instrumentalizar o aluno a compreender o fenômeno esportivo de uma forma mais ampla. Nesse direcionamento, nosso propósito é identificar e trazer reflexões sobre a (im) possibilidade de aproximação entre esses conteúdos que parecem ser distintos, mas que em alguns momentos se inter-relacionam no contexto da escola.

Diante das discussões sobre o esporte moderno, observamos a manifestação sobre o rendimento ser tratada de forma hegemônica na sociedade, devido a sua abrangência e interesses sociopolíticos. Nessa perspectiva, compreendemos que apesar do esporte de rendimento ter suas especificidades, pode também ser um conteúdo da EF na escola, pois por meio de suas análises, possibilita a reflexão e pode impulsionar as pessoas a compreender de forma mais ampla o fenômeno esportivo (FINCK, 2005, 2010).

Dessa forma, vale ressaltar que não podemos deixar de desenvolver os conhecimentos nas aulas de EF de forma mais ampla, já que na perspectiva de Libâneo, (1985, p. 39) “[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”. Ou seja, o alto rendimento é uma realidade social, muitas vezes presente na escola nos dias de hoje, portanto é necessário que os alunos conheçam, critiquem e reflitam sobre esse fenômeno, assim sendo tal saber não se tornará hegemônico, pois de acordo com Santin (1994, p. 35):

[...] o rendimento não é um fenômeno que possa ser isolado de um contexto maior onde encontra suporte e apoio. O rendimento encontra suas raízes filosóficas e ideológicas na própria dinâmica interna das ciências e da técnica; ele faz parte da imensa paisagem construída pelos homens na sociedade industrial. Portanto, o esporte de rendimento não pode ser entendido apenas como uma ação esportiva, mas como uma manifestação total da criatividade humana e, mais, em todas as suas implicações culturais possíveis.

Nesse sentido consideramos os estudos realizados por Eichberg (1995, apud BETTI, 2001, p. 164), que propõem uma “abordagem dialética da cultura corporal, considerando que o modo de estar no mundo do homem é triplo: Isso, Eu e Tu”.

Primeiramente o corpo Isso, que segundo o autor: “é o modelo hegemônico na cultura esportiva. O corpo esportivo é tratado como uma coisa, como um instrumento, produzindo dados: o recorde dos 100 m rasos é x segundos” (BETTI, 2001, p. 164-166). Essa consideração do autor é pertinente, pois nos dias de hoje ainda existe o ensino do esporte caracterizado dessa forma, onde o indivíduo é tratado como uma máquina reprodutora de resultados, porém ressaltamos que esse não é o objetivo da EF na escola. Os conhecimentos referentes ao esporte, a técnica, os movimentos e fundamentos básicos, os jogos pré-desportivos, entre outros, devem ser desenvolvidos, mas que outros sejam igualmente valorizados, entre eles o desenvolvimento de novos conceitos, comportamentos e atitudes que os alunos necessitam para sua formação enquanto cidadãos transformadores.

Diante do corpo Eu, percebemos que existe a discussão sobre: “Eu preciso fazer alguma coisa pela minha saúde, é uma das reações expressas pela subjetividade diante do problema do corpo na moderna sociedade baseada na produtividade” (BETTI, 2001, p. 164-166). Atualmente pela emergente sociedade da informação em que vivemos, com novas tecnologias e economia abrangente, a busca pela estética tem aumentado bastante, muitas vezes de maneira inadequada e equivocada. Sendo assim, na escola enquanto educadores desenvolvemos conhecimentos de forma sistematizada com o intuito de que os alunos adquirindo-os (momento da problematização e instrumentalização²⁴) possam usufruir os mesmos na vida. O professor deve buscar evidenciar para os alunos que não é preciso adquirir padrões de beleza, de consumo, de estética apenas porque a mídia muitas vezes reproduz esses valores, uma leitura crítica dessas informações é necessária para que não sejam simplesmente aceitas sem questionamentos, análise e reflexão.

No corpo Tu: “A carnavalização e a musicalização da cultura esportiva mais recente apontam para a direção do corpo – tu e são relevantes para o entendimento das atuais inovações do esporte” (BETTI, 2001, p. 164-166). Essa relação do homem com a natureza também está muito avançada, podemos citar as corridas de rua, na qual as pessoas usam roupas diferenciadas e frases humorísticas tornando o esporte um evento de demonstração.

²⁴ Ver estudos de Gasparin, 2007.

Portanto essas características estão presentes na escola, mas em determinados momentos devemos inovar através de estratégias, possibilitando que o aluno adquira conhecimentos sobre o esporte manifestado em diferentes contextos e diversas realidades sociais, inclusive sobre o alto rendimento, embora não deva ser essa forma abordada de conhecimento desenvolvida de maneira hegemônica. Devemos pensar sobre o esporte sociologicamente, sendo esse pensar crítico e criativo. “Crítico porque, afastada a crítica, só resta a inércia e a submissão. Criativo porque, sem a criatividade, tornamo-nos apenas reprodutores de ideias e problemáticas que não são as nossas, mas de outros tempos e lugares, ou de outras competências” (BETTI, 2001, p. 168).

Para o desenvolvimento dessa relação, Vago (1996, p. 13) se manifesta dizendo:

[...] não se trata, então, de agir apenas para que a escola tenha o `seu´ esporte. Trata-se de problematizar a prática cultural do esporte da sociedade (que é, ao mesmo tempo, o esporte da e na escola), para reinventá-lo, recriá-lo, reconstruí-lo, e, ainda mais produzi-lo a partir do específico da escola, para tencionar com aqueles já citados, que a sociedade incorporou a ele (e para superá-los). Não sendo mesmo possível à escola isolar-se da sociedade, já que a escola é, ela mesma, uma instituição da sociedade, uma de suas tarefas, então, é a de debater o esporte, de criticá-lo, de produzi-lo... e de praticá-lo! Ora, se se quer o confronto – a tensão permanente – com os códigos e valores agregados ao esporte pela forma capitalista de organização social para construirmos outros valores a partir da escola (a solidariedade esportiva, a participação, o respeito à diferença, o lúdico, por exemplo), é fundamental que o façamos para toda a sociedade.

Valendo-nos do esporte enquanto saber historicamente acumulado, percebemos a relevância de sua vivência e discussão a partir do esporte da e na escola, pois ambos trazem as suas especificidades, mas que em diversos momentos estabelecem a sua reciprocidade no contexto da escola. Assim, para alavancar essa discussão, tendo como objeto de estudo a relação entre o esporte de rendimento e a EF na escola, nessa linha de análise percebemos em Kunz (2000, p. 78), a preocupação de não eliminar a categoria rendimento, mas sim demonstrar as possibilidades de desenvolver esse rendimento a partir do que ele categoriza como rendimento necessário dizendo:

Os esportes, pelo menos em pequena parte, podem, no entanto, ainda pertencer ao âmbito da arte, ou seja, a um modo de saber fazer sem a obrigatoriedade do render, por livre escolha de atividades e papéis, sem nenhum vínculo moral. Esse esporte poderia, assim, ser reconhecido da mesma forma como as realizações estéticas no sentido da estética musical, por exemplo, e suas constituições imaginárias do musicar ou, simplesmente, como o brincar. Quando o esporte, “transformado didaticamente”, se desenvolver a partir da alegria e da vontade de seus participantes, a partir das infinitas possibilidades de um “movimentar-se” em diferentes contextos

e formas, então, um momento constitutivo desse prazer e dessa alegria na realização bem – sucedida é alcançado por um “poder render sem precisar”, ou seja, por um rendimento necessário, mas não obrigatório.

Essa categoria se torna pertinente, pois traz a possibilidade de superação de um desempenho somente com base nos preceitos da performance ou da vitória exacerbada, ela caracteriza-se como um rendimento necessário que muitas vezes não é percebido por parte dos participantes, pois o objetivo final não está no produzir, render, mas evidencia-se pelo fato da prática esportiva proporcionar a ludicidade, a criatividade e o prazer naquilo que se desenvolve.

Nessa direção vale destacarmos que nas aulas de EF o esporte deve ter uma abordagem didática pedagógica diferenciada e que essas reflexões sobre o esporte de rendimento podem atribuir aos alunos a criticidade e o reconhecimento teórico dos elementos que subsidiam esse fenômeno. No entanto, concordamos com Finck (2010, p. 86), quando defende que:

[...] o esporte na escola deve ser tratado pedagogicamente como o mais importante fenômeno sociocultural de nossa época e todos os alunos devem usufruir desse conhecimento. Por outro lado, defendemos que na escola deve haver espaço para o aluno aprender e vivenciar o esporte em nível de competição, se assim o desejar. Devem ser oferecidas possibilidades diversificadas para praticá-lo, por meio da oferta de treinamento desportivo ou aulas especializadas, de várias modalidades, para que o aluno possa escolher aquela com a qual mais se identificar.

Diante dessas reflexões identificamos algumas questões relevantes para o entendimento sobre o esporte e o processo de treinamento em contra turno. Primeiramente vale ressaltarmos que essa temática não é foco deste estudo, por outro lado vemos como necessária uma formação profissional unificada em EF, ou seja, buscar uma formação para a docência, mas com competências globais para que o professor possa atuar nos diversos contextos da área de EF. Por outro lado, mesmo tendo essa formação unificada, torna-se extremamente relevante o trabalho comprometido do professor, pois em nada vai adiantar um processo formativo unificado se na intervenção docente ainda predominar o ensino da técnica e das padronizações corporais. Nesse contexto, de acordo com Finck (2010, p. 91):

O professor deve ter claro a diferença e não confundir esporte na escola (aula de Educação Física) e equipe escolar (treinamento esportivo); ambas podem e devem ser incentivadas, mas são momentos diferenciados.

Entende-se que no primeiro momento o esporte é conteúdo curricular da Educação Física, e no segundo passa a ser instrumento alternativo educacional e de marketing.

Por meio dessa referência, observamos a ampla dimensão que o esporte proporciona nesse sentido essa diferenciação se torna muito importante, pois potencializa a possível aproximação de diferentes manifestações desse fenômeno na EF no contexto da escola, a qual se evidencia como objeto de estudo nessa discussão. Vale ressaltarmos, que quando falamos em possibilidades de aproximação, estamos nos referindo, a relação objetiva entre o esporte da escola e o esporte de rendimento nas aulas de EF, apesar de existirem nesse processo particularidades.

O esporte da escola identifica-se enquanto conteúdo, devendo ser abordado de forma lúdica e criativa, onde o saber que cada aluno possui sobre esse fenômeno deve ser valorizado, no entanto, além dessas características, a criticidade se apresenta como relevante na abordagem do conhecimento esporte nas aulas de EF, pois é por meio dela que essa (im) possível relação poderá acontecer na escola.

De acordo com Finck (2010, p. 91),

Seria necessário que o professor fizesse a mediação nesse processo, entre o esporte que o aluno assiste (rendimento) e o esporte que ele vivencia na escola (educacional), para que compreenda que é o mesmo esporte em relação ao conhecimento, apenas manifestado corporalmente de maneira diferente, pois os objetivos e praticantes também são diferentes.

Enquanto rendimento o esporte identifica-se como proposta de treinamento, sendo que nesse processo, por meio de um trabalho pedagógico permeado pela criticidade, é possível mostrar aos alunos que é o mesmo esporte, no entanto, se apresenta corporalmente de forma diferenciada e que não se evidencia nas aulas de EF, mas nessa dinâmica “[...] é bom lembrar que toda a ação humana não elimina em nenhum momento a perspectiva do rendimento. O que deve ser observado é o significado ou o valor que ele adquire no desenvolver a atividade” (SANTIN, 1994, p. 52).

Essa mediação docente poderá contribuir para que os alunos possam compreender de forma mais ampla sobre o fenômeno esportivo, e nesse sentido que possam diferenciar suas possibilidades, e se desejarem vivenciar o esporte como competição em seus diversos tempos e espaços que o façam de forma reflexiva e consciente.

Nessa perspectiva, sendo o esporte praticado na forma de treinamento na escola, é indispensável que o professor tenha clareza de que “a escola não é caracterizada apenas pela formalidade do local e a institucionalização social, mas principalmente no estabelecimento de metas, objetivos e compromisso com a transformação da sociedade” (FINCK, 1995, p. 28).

Kunz (2004, p. 51-52) destaca parte do documento de esclarecimento elaborado em 1983 pela Confederação Alemã de Esportes referente ao problema da participação da criança no treinamento esportivo, dessa forma, segundo aquele documento, é extremamente importante para quem trabalha com o treinamento, seguir as orientações que o mesmo destaca, são elas:

1. O fomento ao desenvolvimento corporal, psíquico e social.
2. A transmissão de experiências e meios que fomentam a autoavaliação e o reconhecimento de capacidades individuais próprias, assim como, a influência positiva sobre sua auto-imagem e concepção de vida.
3. Permitir vivências coletivas e estimular a atuação social.
4. Ampliar o horizonte de vivências e experiências enquanto atividades de tempo livre (KUNZ, 2004, p. 52).

Com relação a esses condicionantes, sabemos que eles são necessários para uma intervenção pedagógica significativa em relação ao esporte na escola e que se os mesmos não forem considerados ou ainda quando submetidos de forma errônea aos padrões do esporte de rendimento, podem trazer vários problemas aos alunos. De acordo com Kunz (2004, p. 50):

Os maiores problemas que um treinamento especializado precoce provoca sobre a vida da criança e especialmente sobre seu futuro após encerrar a carreira esportiva, podem ser enumerados como: - formação escolar deficiente, devido à grande exigência em acompanhar com êxito a carreira esportiva; - a unilaterização de um desenvolvimento que deveria ser plural; - reduzida participação em atividades, brincadeiras e jogos do mundo infantil, indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade na infância.

Esses aspectos se caracterizam, devido a intervenções submetidas erroneamente ao esporte de rendimento e mais problemáticos que os prejuízos à saúde, são os problemas psíquicos, que segundo Kunz (2004, p. 51), “[...] se tornam mais graves, especialmente, em casos onde houve desilusões, fracassos e até mesmo pela falta de

talento para a modalidade ou para o próprio esporte em geral. Nestes casos, o atleta precoce é, ou se sente excluído do mundo esportivo [...]”.

Portanto, a partir da análise dessas articulações teóricas, vale ressaltarmos a importância do professor de EF buscar sua identidade profissional, com o propósito de valorizar a disciplina na escola e também de buscar novas perspectivas para si mesmo enquanto agente transformador. Essas são algumas considerações pertinentes às quais apontam para o saber-fazer do professor/treinador, que é entendido como “o domínio do conteúdo do saber e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar para as crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para a sua aprendizagem” (MELLO, 1982, p. 145).

A guisa da reflexão sobre essa discussão Vago (1996, p. 12) se manifesta dizendo:

[...] afirma-se e defende-se aqui, portanto, a escola como um lugar de produção de cultura. Cabe-lhe, então, ao tratar do esporte, produzir outras possibilidades de se apropriar dele – é o processo de escolarização do esporte – e, com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruir de outras possibilidades de se apropriar do esporte. Buscar uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo. É isso que caracteriza um movimento propositivo da escola em suas relações com outras práticas culturais da sociedade.

Esse debate traz a justificativa sobre a aproximação do fenômeno esportivo de rendimento no cenário escolar, mas devemos deixar claro, que não podemos descuidar do objetivo principal da Educação Física escolar, a qual exige outra visão sobre o tratamento pedagógico dos conteúdos, em específico o esporte. O mesmo deve buscar uma formação humana, pois a pesquisa não é meramente uma reprodução de dados, mas sim tem também o propósito de reunir possibilidades, de repensar algumas atitudes, que possam servir como guia para a prática docente, pois só quem vivencia o cotidiano da escola pode sentir as dificuldades e os problemas existentes nesse contexto diante do processo de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa surgiu a partir das reflexões e indagações sobre as discussões de pesquisadores sobre o esporte, que apontam limites e possibilidades de se trabalhar com esse conteúdo no âmbito escolar. Partindo dessa ideia em consonância com o problema de pesquisa, buscamos assumir o desafio de realizar discussões a partir de alguns pressupostos teóricos, sobre a possível intervenção do professor por meio do esporte, pois entendemos que a busca por ações metodológicas é uma constante.

Por meio dessas situações, buscamos utilizar o texto como material empírico, a qual se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois através de suas particularidades próprias se identifica como uma pesquisa não padronizada, sendo que seu interesse se evidencia nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e em seus conhecimentos referente à questão em estudo (FLICK, 2009).

Neste sentido, esta pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa, que segundo Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 298) “busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo”. Ainda nas palavras dos referidos autores:

A pesquisa qualitativa enfatiza a “essência” do fenômeno. A visão de mundo das pessoas varia de acordo com a percepção de cada um, sendo bastante subjetiva. Os objetivos são principalmente, a descrição, a compreensão e o significado. O pesquisador não manipula variáveis por meio de tratamentos experimentais, interessa-se mais pelo processo do que pelo produto (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007, p. 298).

Diante dessas características, outro fator que merece destaque, é o motivo de não existir neutralidade na pesquisa científica, pois, as condições históricas do pesquisador estão diretamente ligadas ao seu objeto de estudo, proporcionando dessa forma, uma articulação e uma abrangência com a temática a ser estudada. Essas considerações são possíveis de serem percebidas a partir dos estudos de Lüdke e André (1986, p. 4), nos quais afirmam que:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz os dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

A partir de um novo ponto de vista, a busca pela cientificidade por meio de uma pesquisa qualitativa diante dessas referências, deve ser uma investigação sistemática, a qual deve seguir uma ordem sequencial em busca de respostas sobre determinado problema, analisando questões significativas que possam caracterizar o objeto de estudo, no sentido em que os saberes produzidos, possam ser transferíveis para outras pesquisas, avaliações e discussões. Pois como afirma Chizzotti (1995, p. 79), a pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que a uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Assim, buscamos por meio das articulações a partir das contribuições desses autores, proporcionar ao leitor algumas discussões e reflexões pertinentes, a respeito desta temática no âmbito escolar, no intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem do esporte na escola, assim como, buscar possibilidades de intervenção por meio de uma metodologia pautada no estudo de caso.

Esse delineamento de pesquisa foi escolhido, devido a sua crescente evolução, e por sabermos que todo processo de pesquisa exige uma organização e um planejamento rigoroso de investigação, sendo que para a definição de uma estratégia metodológica, torna-se necessário inicialmente uma caracterização do objeto de estudo a ser pesquisado e da formulação de um problema que seja consistente e que tenha uma ampla relação com o método teórico que possa conduzir o trabalho científico. Diante disso, essa metodologia se destaca pelo motivo de estar amplamente articulada ao objeto e problema deste estudo.

Sabemos que existem várias conceituações de diversos teóricos sobre a finalidade do estudo de caso, no entanto para uma melhor compreensão temos a referência de Yin (2005, p. 32), sobre o entendimento deste tipo de estudo, na qual segundo o autor, é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Apesar de existir várias definições, nossa intenção não é significar uma pela fragilidade de outras, pois

compreendemos que todas têm sua importância e relevância acadêmica para as diversas áreas do saber.

Nesse sentido, torna-se relevante, refletirmos sobre algumas características que são essenciais para a compreensão do estudo de caso. Assim, temos as características citadas por Gil (2009), as quais segundo o autor são essenciais para identificar o estudo de caso como um delineamento de pesquisa, que preserve o caráter unitário do fenômeno pesquisado, investiga um fenômeno contemporâneo, não separa o fenômeno do seu contexto, é um estudo em profundidade e requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Essas características são indispensáveis para pensar em um estudo que seja subsidiado por essa metodologia, pois sua utilização depende da rigorosidade por parte do pesquisador durante o processo de investigação.

Essas características evidenciam as relações que o pesquisador deve levar em consideração desde a definição do problema de pesquisa até o momento de coleta dos dados. Percebemos também, que em todos os estudos deve ser levado em consideração o contexto no qual acontecem determinados fatos ou fenômenos, pois inexistem uma prática de pesquisa neutra ou desligada da história de vida, social e/ou cultural do pesquisador durante o processo investigativo.

Após a análise sobre as características do delineamento de pesquisa, torna-se necessário diferenciarmos as classificações sobre a metodologia.

Em vários contextos, quando pensamos em estudo de caso, logo nos referimos em somente um caso, de forma singular, mas vale ressaltar e evidenciar as classificações que esse estudo pode caracterizar. Primeiramente, temos o estudo de caso único, que segundo Gil (2009, p. 51), “referem-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno [...] Constituem a modalidade mais tradicional de estudo de caso, embora não seja na atualidade a mais freqüente”.

Essa é uma consideração muito importante, pois não podemos restringir o uso dessa metodologia de pesquisa somente a partir dessa classificação, pois pode ir além da singularidade, se tornando uma estratégia ampla a partir de um estudo de caso múltiplo, que segundo Gil, (2009, p. 52), são “aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar um determinado fenômeno. Porém, não podem ser confundidos, com estudos de caso único que apresentam múltiplas unidades de análise”.

Dessa forma, para chegarmos a essas discussões e reflexões sobre a referida temática, o delineamento dessa pesquisa foi fundamentado na utilização de uma

pesquisa de campo, a partir de uma metodologia pautada no estudo de caso único por apresentar múltiplas unidades de análise.

Nesse contexto, cabe por meio de estudos analíticos, contribuirmos para que novas discussões possam ser desenvolvidas à luz do conhecimento sobre o esporte a partir de estudos de caso, no intuito de atendermos as necessidades da pesquisa científica que tenha um rigor e qualidade em suas definições metodológicas.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA

3.2.1 As Escolas Estaduais

Essa pesquisa tem como foco de análise o processo de ensino do esporte a partir de um estudo de caso único, que foi definido após a identificação do problema de pesquisa que nos permitiu retratar os subsídios necessários a partir de duas Escolas Públicas Estaduais (A, B) do Núcleo Regional de Ensino do município de Guarapuava-PR, cujo objetivo foi analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas aulas de EF, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, em relação ao processo de ensino aprendizagem do esporte.

Essas escolas integram a Rede Estadual Pública de Ensino do município de Guarapuava-PR, sendo subsidiadas pela legislação vigente (LDB nº 9394/1996) e organizadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP (2012) de cada instituição, as quais estão vinculadas a Secretaria de Educação do Estado do PR.

Por meio das observações das aulas constatamos as condições das escolas em relação ao espaço físico e recursos materiais para o desenvolvimento das aulas de EF (Quadro 1). Tais recursos são disponibilizados de forma limitada e em pequenas quantidades, sendo necessárias maiores intervenções e ações para que novas aquisições, bem como a manutenção dessas estruturas físicas e materiais sejam efetivadas na busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem do esporte no contexto escolar.

Na sequência apresentamos algumas características de cada instituição de acordo com o PPP (2012) dessas escolas.

ESCOLA A

Essa escola está situada entre as outras que fazem parte da Educação urbana e rural do município de Guarapuava-PR. De acordo com o projeto PPP da Instituição (2012), é uma escola de grande porte, cuja organização do trabalho escolar atende trinta e nove (39) turmas, divididas entre vinte e três (23) turmas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e dezesseis (16) turmas do ensino médio, totalizando mais de mil e setecentos alunos (1700), distribuídos entre os períodos matutino, vespertino e noturno. A escola possui cento e três (103) funcionários divididos entre o corpo docente, corpo administrativo e agentes educacionais, distribuídos nos três (3) períodos de funcionamento da instituição.

A escola atende alunos oriundos das áreas urbana e rural, entre estes indígenas, remanescentes de quilombolas, faxinalenses e trabalhadores temporários.

Referente ao espaço físico, atualmente a escola está acima do limite devido ao número de alunos matriculados, no entanto, o espaço externo da escola é amplo, distribuídos em salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, cozinha, saguão, cantina, quadra de esportes, sanitários masculinos e femininos, uma pequena sala, onde estão armazenados materiais de Biologia, Química, Física a qual se encontra em estado precário, sala de Direção, Secretaria, Equipe Pedagógica, sala de arquivo de documentos da secretaria e sala dos professores.

A escola dispõe de uma quadra esportiva coberta para a prática de EF, sendo também utilizada uma quadra não coberta do município, localizada fora do estabelecimento. As aulas de EF em alguns momentos são prejudicadas em relação ao seu desenvolvimento pela necessidade de espaço, pois o mesmo não comporta o grande número de alunos, muitas vezes são ministradas várias aulas nas quais os professores utilizam o mesmo horário e espaço.

ESCOLA B

A escola B está localizada em uma região afastada do centro do município de Guarapuava-PR, e de acordo com o PPP da instituição (2012), atualmente atende trinta (30) turmas, sendo vinte (20) turmas de ensino fundamental (6ª a 9ª ano) e dez (10) turmas de ensino médio, totalizando oitocentos e noventa (890) alunos, distribuídos entre os períodos matutino, vespertino e noturno.

O espaço físico da escola não é muito amplo, sendo disponibilizados, dois banheiros para os professores; dois banheiros adaptados para deficientes físicos; quatro banheiros para alunos; uma sala de apoio adaptada; uma sala de recursos multifuncional tipo 1; estacionamento interno e externo; rampas de acesso; dez (10) salas de aulas e uma (1) sala multiuso equipada com TV multimídia (TV pendrive), saguão; uma (1) quadra poliesportiva coberta; uma (1) quadra de areia, utilizada para voleibol e um espaço externo para ciclistas próximo à escola. De acordo com as observações realizadas, nesta escola há uma maior regularidade em relação à frequência dos alunos.

O quadro abaixo (1) apresenta de forma sintetizada as especificidades em relação à estrutura física e aos recursos materiais utilizados pelos professores das escolas A e B, para o desenvolvimento das aulas de EF.

ESCOLA	PROFESSORES	RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS
A	P1	Uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra externa municipal, duas bolas de voleibol, duas bolas de futsal, uma mesa de tênis de mesa, um par de raquetes.
B	P2	Uma quadra poliesportiva coberta, pista externa para ciclistas, um pátio externo gramado, bastões adaptados, disco e pesos adaptados, bolas de basquetebol, tabelas adaptadas e um banco sueco.

Quadro 1: Estrutura física e recursos materiais utilizados pelos professores para o desenvolvimento das aulas de EF (professores que participaram das observações).

Fonte: Autor.

3.2.2 Os professores de Educação Física e os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental

Os sujeitos participantes da pesquisa foram nove (9) professores de EF, sendo que três (3) atuam na escola A e seis (6) na escola B, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina de EF nas referidas instituições de ensino. Desses nove (9) professores, somente um (1) de cada escola (Quadro 1) foram sujeitos das observações durante as aulas. Ambos os professores são do sexo masculino.

Para fins de identificação e para que as informações obtidas fossem analisadas conforme a resolução nº 196, de 10 de outubro 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, tanto nas observações das aulas quanto nas respostas emitidas por meio do questionário, nos reportamos aos professores como

P1A²⁵, P2A, P1B²⁶, P2B e assim sucessivamente. Em relação às respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos alunos, optamos em nominar os sujeitos da escola A como A1A, A2A, e da escola B como A1B, A2B, e assim sucessivamente.

A seleção das escolas para participarem desta pesquisa, deu-se pelo fato de serem instituições de grande representatividade em relação à população escolar do ensino público do município de Guarapuava-PR.

O quadro²⁷ (2) a seguir apresenta os dados sobre o perfil profissional dos professores de EF que participaram da pesquisa. Os dados que constam no quadro (2) abaixo se referem às especificidades da formação dos professores e o ano de conclusão da graduação.

PROFESSOR	ESCOLA	ESPECIFICIDADE DA GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO
P1	A	Educação Física Licenciatura	2009
P2	A	Educação Física Licenciatura Bacharelado	2000
P3	A	Educação Física Licenciatura Bacharelado	2004
P1	B	Educação Física Licenciatura	2007
P2	B	Educação Física Licenciatura	2008
P3	B	Educação Física Licenciatura e Bacharelado	1993
P4	B	Educação Física Licenciatura	2007
P5	B	Educação Física Licenciatura	2007
P6	B	Educação Física Licenciatura	2008

Quadro 2: Formação inicial e ano de conclusão da graduação dos professores de EF.

Fonte: Autor.

Diante dos dados apresentados no quadro 2 percebemos que entre os sujeitos da pesquisa, três (3) professores têm sua formação em Licenciatura e Bacharelado em EF e os demais (6) têm formação somente em Licenciatura em Educação Física. Em relação ao ano de conclusão de curso desses sujeitos observamos que um (1) professor se

²⁵ Professor 1 da escola A.

²⁶ Professor 1 da escola B.

²⁷ Os dados disponíveis no quadro 2 foram coletados a partir das observações e dos questionários que foram os instrumentos utilizados na pesquisa.

graduou no ano de 1993, um (1) professor no ano de 2000 e os demais (7) se graduaram a partir do ano de 2004.

O quadro (3) a seguir apresenta informações sobre o nível de formação dos professores de EF participantes da pesquisa, especificamente em relação à realização de Curso de Pós-Graduação, a área do Curso e o ano de conclusão. Dos nove (9) professores participantes apenas um (1) não informou os dados referentes ao nível de Pós-Graduação.

PROFESSOR	ESCOLA	NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA	ANO
P1	A	Não informado		
P2	A	Exercício, qualidade de vida e saúde	Saúde	2000/2001
P3	A	Educação Física escolar e Educação Especial	Educação	2005/2010
P1	B	Gestão escolar	Educação	2010
P2	B	Educação Física escolar; Educação Especial; Educação no campo	Educação	2010/2011/ 2012
P3	B	Mestrado em Educação	Educação	2011
P4	B	Educação Física escolar	Educação	2008
P5	B	Educação Física escolar	Educação	2008
P6	B	Educação Física escolar	Educação	2009

Quadro 3: Nível de formação dos professores de EF.

Fonte: Autor.

Por meio do quadro (3) constatamos que entre os nove (9) professores participantes da pesquisa, apenas oito (8) professores informaram seus dados em relação a sua formação em nível de Pós-Graduação, sendo que sete (7) professores possuem formação em nível de Especialização e apenas um (1) professor tem formação em nível de Mestrado. Esses dados são relevantes, pois revelam como se encontra a formação desses professores durante sua jornada acadêmica e profissional, a qual foi obtida no período que varia entre os anos de 2000 a 2012, com enfoque mais específico para a área educacional. Dentre os professores participantes da pesquisa, somente um (1), optou por não informar sobre sua formação, alegando motivos pessoais.

O quadro (4) a seguir apresenta o tipo de vínculo e o tempo de atuação profissional dos professores sujeitos da pesquisa.

PROFESSOR	ESCOLA	TIPO DE VÍNCULO	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
P1	A	PSS ²⁸	4 anos
P2	A	QPM ²⁹	14 anos
P3	A	QPM	12 anos
P1	B	PSS	2 anos
P2	B	PSS	4 anos
P3	B	QPM	18 anos
P4	B	PSS	5 anos
P5	B	QPM	6 anos
P6	B	PSS	6 anos

Quadro 4: Tipo de vínculo empregatício e tempo de atuação profissional dos professores de EF.
Fonte: Autor.

Para a finalização dos dados referentes ao perfil profissional dos professores no quadro (4), observamos o tipo de vínculo e o tempo de atuação profissional desses sujeitos, que se evidencia por meio de processo seletivo simplificado ou do quadro próprio do magistério e o tempo de atuação profissional que varia entre dois (2) a dezoito (18) anos de serviço.

Participaram também como sujeitos da pesquisa os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental das escolas participantes da pesquisa, sendo especificamente duas turmas de cada escola. A opção por incluir alunos que se encontram nessa fase de escolarização, se deu por entendermos que os mesmos já passaram por muitas vivências e experiências significativas no que se refere à Educação Física escolar, sendo que nos últimos anos do ensino fundamental os conhecimentos estão sendo aperfeiçoados, consolidando-se no ensino médio. O quadro (5) a seguir, apresenta o número de alunos participantes da pesquisa, por escola, ano escolar, gênero e faixa etária.

²⁸ Contrato de trabalho efetuado por meio de processo seletivo simplificado.

²⁹ Professores que fazem parte do quadro próprio do magistério por meio de concurso público na área específica de sua formação.

ESCOLA	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	MENINOS	MENINAS	IDADE
A	8º ANO	27 alunos	15	12	12 a 17 anos
A	9º ANO	33 alunos	19	14	13 a 17 anos
B	8º ANO	30 alunos	13	17	12 a 15 anos
B	9º ANO	27 alunos	12	15	13 a 16 anos

Quadro 5: Número de alunos por escola, ano escolar, gênero e faixa etária.

Fonte: Autor.

Por meio do quadro 5 constatamos que na escola A os alunos que participaram da pesquisa em sua maioria é do sexo masculino, sendo que no 8º ano os alunos têm idade entre doze (12) a dezessete (17) anos, e no 9º ano eles têm idade entre treze (13) e dezessete (17) anos. Na escola B a maior parte dos alunos é do sexo feminino, sendo que no 8º ano eles têm idade entre doze (12) a quinze (15) anos, e no 9º ano os alunos têm idade entre treze (13) a dezesseis (16) anos.

3.3 A COLETA DE DADOS

Nessa etapa teve início a organização dos procedimentos necessários para obtermos as informações e os dados relevantes para o processo de análise. Dessa forma definimos uma estratégia de investigação que pudesse balizar nossas ações e que estivessem articuladas ao objeto de pesquisa, pois a coleta de dados, “é o momento que se obtém as informações necessárias e que serão alvo de análise, posteriormente [...] os dados coletados têm uma direção – aquela dada pela questão que, enquanto pesquisador, pretende-se responder pelo objetivo que se pretende atingir” (MOROZ et al., 2006, p. 83).

Inicialmente entregamos aos diretores das escolas participantes da pesquisa uma carta de apresentação (ANEXO I) informando sobre o estudo que estava sendo realizado, mostrando a intenção de pesquisa e as estratégias metodológicas que seriam utilizadas para sua efetivação. Em seguida, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa científica para entregar aos professores que responderiam os questionários (ANEXO II), e também para os professores das turmas observadas (ANEXO III) os quais autorizaram a participação de seus alunos enquanto sujeitos da pesquisa para o preenchimento de um questionário sobre seus conhecimentos e suas experiências em relação ao esporte.

É importante ressaltarmos que nesses documentos está especificado que todas as informações prestadas serão totalmente preservadas por meio do anonimato dos sujeitos, as quais têm na pesquisa, somente intenções investigativas, a fim de contribuir para a elaboração e desenvolvimento do objeto de estudo investigado, o processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola.

O processo de coleta de dados ocorreu semanalmente no período entre os meses de maio a julho de 2012. Tal organização foi efetivada dessa forma para que fosse possível coletar e reunir uma ampla quantidade de dados, a fim de que viessem contribuir de forma qualitativa na pesquisa. Nesse sentido, buscamos presenciar de forma direta, os diferentes momentos e estratégias metodológicas que os professores utilizam no desenvolvimento das aulas de EF, com o intuito de compreendermos e analisarmos as possibilidades de intervenção docente por meio do conteúdo esporte no ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Iniciamos a coleta de dados com as observações das aulas, sendo que a intenção foi assegurar uma maior aproximação com o contexto pedagógico, posteriormente aplicamos o questionário para os professores e alunos.

3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação sistemática e não participante das aulas e o questionário aberto aplicado aos professores de EF e aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental das escolas participantes da pesquisa.

As observações foram desenvolvidas semanalmente em duas (2) Escolas Públicas Estaduais (A, B) do Núcleo Regional do município de Guarapuava-PR, tendo como foco algumas questões relacionadas com o processo de intervenção pedagógica no processo de ensino do esporte nos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Os dados foram coletados por meio de uma ficha de observação (APÊNDICE I) elaborada de acordo com o instrumento utilizado por Finck (2005), sendo que para maiores especificações do campo de pesquisa, foi utilizado também um diário de campo para registrar de forma mais detalhada outros possíveis dados que também poderiam ser relevantes para a pesquisa, complementando dessa forma os registros da ficha de observação.

Após a realização de algumas observações, estabelecemos contato com os professores de EF e os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, a fim de podermos aplicar os questionários, os quais foram organizados de acordo com as questões norteadoras da pesquisa.

Posteriormente a essas definições, organizamos o contexto da pesquisa por meio de um estudo de caso único, a partir da definição de várias técnicas estruturais de coleta de dados, as quais se caracterizam de várias formas por meio das observações das aulas de EF, da aplicação dos questionários aos professores e alunos.

Essa estruturação, recorrendo aos estudos de Bruyne, Herman e Schoutheete, (1974, apud LENOIR, 2006, p. 1313) pode ser chamada de polo técnico, o qual:

[...] controla a coleta de dados, se esforça para constatar-los e confrontá-los com a teoria que os suscitou. Ele exige precisão na constatação, mas ele não garante, por si, a exatidão. O pólo técnico tem à sua volta modos de investigação particulares, estudos de caso, estudos comparativos, experimentações, simulações [...].

Essas relações entre ações discursivas e práticas podem ser evidenciadas a partir da conexão das diversas técnicas de coleta de dados definidas como conjuntos metodológicos, podendo mostrar dessa forma, a qualidade, a consistência e a segurança dos resultados da pesquisa.

3.3.1.1 A observação

Durante o processo de investigação, para compreender o processo de intervenção dos professores diante do ensino do esporte, utilizamos a observação sistemática de 44h/a na escola A e 42h/a na escola B, assim como a observação não participante, que por meio do registro dos dados na ficha de observação (APÊNDICE I) e no diário de campo, tivemos o intuito de buscar informações que pudessem subsidiar a discussão e análise sobre o ensino e aprendizagem do esporte na escola. O foco principal da pesquisa foi a prática pedagógica dos professores de EF nos 8º e 9º anos do ensino fundamental em relação ao ensino do esporte na escola.

No sentido de buscarmos informações relevantes para a pesquisa, utilizamos alguns indicadores considerados como aspectos que poderiam influenciar no processo de intervenção pedagógica dos professores, sendo eles: conteúdo predominante; conteúdo/abordagem: conceitual (c), procedimental (p), atitudinal (a); metodologia

utilizada na aula: fechada (F) ou aberta (A); ludicidade, competição, interesse e participação; relação professor x aluno; relação aluno x aluno; espaço e materiais para as aulas.

Para contribuir no registro das informações, na ficha de observação (APÊNDICE I) consta uma legenda com alguns aspectos destacados no final da mesma por meio de siglas como se apresenta no quadro (6) a seguir.

Metodologia utilizada	Ensino Aberto (EA); Sistemática (S); Crítico-Superadora (CS); Crítico-Emancipadora (CE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física (DCE); Não Identificada (NI); Atividades Livres (AL);
Ludicidade/competição	P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades
Interesse e participação dos alunos	AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação
Relação professor x alunos	E= excelente; B= boa; R= razoável; P= péssima
Relação aluno x aluno	E= excelente; B= boa; R= razoável; P= péssima
Espaço para as aulas	A= amplo, S= suficiente, I= insuficiente, P= precário
Material para as aulas	E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P= precário

Quadro 6: Legendas utilizadas para o registro das observações das aulas de EF.

Fonte: Autor.

Tais legendas foram utilizadas para facilitar os registros referentes às observações por meio da ficha de observação (APÊNDICE I), os quais demonstram como os professores e alunos se apropriavam do conteúdo esporte durante as aulas de EF. Para o detalhamento das observações, utilizamos como estratégia metodológica de análise a descrição dos dados relevantes que foram observados e a análise crítica dos mesmos.

Nesse sentido, para caracterizar as informações desse instrumento de pesquisa, utilizamos da observação sistemática e não participante para a efetivação de nossa investigação.

A observação como instrumento de investigação, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 93):

Pode receber várias designações: estruturada, planejada, controlada. Utiliza instrumentos para a coleta de dados ou fenômenos observados. [...] Nela o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinadas situações; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe.

Vários instrumentos podem ser utilizados na observação sistemática: fichas de observações, quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos etc. Nessa pesquisa realizamos anotações em um diário de campo tendo o olhar direcionado no desenvolvimento do conteúdo esporte nas aulas de EF.

A fim de não interferirmos no processo de ensino e aprendizagem, utilizamos a observação não participante, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 193) nesse instrumento “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador”.

De acordo com essa análise, percebemos que esse tipo de instrumento possibilita a não interferência do pesquisador naquilo que está sendo observado, no qual ele faz mais o papel de espectador. No entanto, após a realização das observações, mesmo sem essa interferência, o pesquisador busca desenvolver suas análises e interpretações a partir das informações objetivas e subjetivas que considera terem sido mais relevantes durante o processo de investigação.

3.3.1.2 O questionário

O questionário aplicado para os professores foi estruturado com intuito de identificar os conhecimentos desenvolvidos nas aulas e as estratégias adotadas pelos professores para o ensino do esporte nas aulas de EF. O questionário aplicado para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental foi estruturado com o objetivo de identificar os conhecimentos, vivências e experiências desses escolares em relação ao esporte tanto no contexto da escola quanto fora dela. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Justificamos a utilização do questionário pelo fato de que a articulação desse instrumento pode proporcionar várias informações relevantes para a análise do objeto

de estudo desta pesquisa, o qual se evidencia a partir da análise da prática pedagógica dos professores e das possibilidades de intervenção com o esporte nas aulas de EF.

O questionário elaborado para os professores para a coleta de dados em sua primeira organização (APÊNDICE II) foi estruturado com doze (12) questões abertas e itens para a identificação dos professores, como: nome, escola em que trabalha, titulação, tipo de vínculo e tempo de serviço como professor de EF. Para a validação do instrumento aplicamos primeiramente o questionário para cinco (5) professores que atuam na Educação Básica no ensino fundamental em uma escola diferente daquelas que foram selecionadas para participarem da pesquisa, e para cinco (5) professores de uma instituição de ensino superior onde atuam como docentes no Curso de Licenciatura em Educação Física.

Para a escolha desses sujeitos para o teste piloto, consideramos a atuação dos professores da Educação Básica com o 8º e 9º anos do ensino fundamental e a contribuição voluntária dos professores do Ensino Superior, em cuja instituição o pesquisador também atua como docente. Adotamos esses critérios para a validação do questionário, para identificar as sugestões desses profissionais que atuam em diferentes contextos, mas que estão articulados devido ao processo de formação e intervenção ao qual são submetidos para o trabalho com os conteúdos que abrangem a área da EF na escola.

Após a aplicação do questionário, constatamos a necessidade de inserir mais uma questão no instrumento além da reformulação de outras perguntas, sendo que a versão definitiva do mesmo (APÊNDICE III) ficou composta por treze (13) questões abertas e pelos dados referentes à identificação dos sujeitos da pesquisa.

Referente ao questionário elaborado para os alunos para a coleta de dados em sua primeira organização (APÊNDICE IV) o mesmo foi estruturado com doze (12) questões abertas e itens para a identificação desses sujeitos, como: nome, instituição e turma de estudo, sexo e idade.

Para a sua validação, optamos em aplicar esse instrumento para duas (2) turmas do ensino fundamental, sendo uma turma de 8º ano e outra de 9º ano, porém essas turmas não participaram posteriormente da coleta. Essas turmas foram selecionadas por serem as mesmas turmas dos professores que inclusive participaram da validação do Apêndice II. Optamos na utilização desses critérios para o teste, com o intuito de identificar e perceber o nível de entendimento e interpretação que os alunos (as)

apresentavam a partir das perguntas que estavam sendo elaboradas sobre o conteúdo esporte.

Assim, devido a várias dificuldades e dúvidas apresentadas, percebemos a necessidade de inserir mais duas questões no questionário, além de várias reformulações e correções de outras perguntas no tocante à clareza dos questionamentos, sendo que a versão definitiva desse instrumento (APÊNDICE V) ficou composta por quatorze (14) questões abertas e pelos dados referentes à identificação dos sujeitos da pesquisa. Lembrando que para atender aos princípios éticos da pesquisa, optamos em excluir dois dados que estavam presentes no modelo inicial, os quais se referiam ao nome do aluno e a instituição de ensino na qual estudava.

Esses questionários após serem validados, foram entregues para onze (11) professores de EF e para os alunos dos 8º e de 9º anos do ensino fundamental de duas (2) Escolas Públicas Estaduais do Núcleo Regional de Guarapuava-PR, sendo duas turmas de cada ano escolar em cada uma das escolas, totalizando quatro (4) turmas de alunos. As referidas turmas de alunos foram selecionadas por acreditarmos que os mesmos já tenham tido uma quantidade significativa de vivências, experiências e aprendizado no que se refere às aulas de EF, bem como em relação ao conteúdo esporte. Dos questionários que foram entregues recebemos dos professores da escola A três (3) questionários e da escola B seis (6) questionários, sendo que a devolução do instrumento foi efetivada num prazo que variou de sete a trinta e cinco dias para a resolução das questões.

Referente aos questionários que foram aplicados aos alunos, na escola A dos trinta e dois (32) alunos do 8º ano, estava presente na aula para responder as questões vinte e sete (27) participantes; e dos trinta e sete (37) alunos que frequentam o 9º ano, responderam os questionários trinta e três (33) participantes. Sendo assim, na escola A o número total de respondentes foi de sessenta (60) alunos.

Na escola B, dos trinta e cinco (35) alunos do 8º ano, responderam o questionário trinta (30) alunos que estavam presentes; sendo que no 9º ano, dos trinta e três (33) que estudam nessa turma, vinte e sete (27) responderam as perguntas. Sendo assim, na escola B o número total de respondentes foi de cinquenta e sete (57) alunos.

Dessa forma o número total de alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental que participaram da pesquisa foi de cento e dezessete (117) alunos.

A aplicação desses questionários foi realizada numa aula disponibilizada pelo professor para a coleta de dados junto aos alunos. Vale ressaltar que a aplicação desse instrumento ocorreu durante o processo de observação que estava acontecendo nas escolas. As estratégias metodológicas utilizadas para a análise das mensagens foi numa perspectiva crítica, onde as respostas foram categorizadas e analisadas de acordo com a Análise de conteúdo (BARDIN, 1997).

Quanto à classificação das perguntas nos questionários, elas são do tipo não limitado a qual permite ao informante emitir livremente sua opinião, pois existe a possibilidade de terem mais tempo para responder, assim como pela perspectiva de seu anonimato e das informações serem mantidas em sigilo. Apesar desse tipo de análise ser mais complexa para a interpretação dos resultados, ela possibilita investigações mais precisas. Por outro lado, os questionários que foram entregues aos informantes, nos proporcionaram um número reduzido de devolução ou de dados incompletos, o que dificultou a nossa interpretação e catalogação dos dados (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Vale ressaltar que a organização dos questionários deve seguir um rigor metodológico, que segundo Ruiz (2002, p. 50-51):

Deve apresentar todos seus itens com a maior clareza, de tal sorte que o informante possa responder com precisão, sem ambigüidade. As questões devem ser bem articuladas. É importante que haja explicações iniciais sobre a seriedade da pesquisa, sobre a importância da colaboração dos que foram selecionados para participar do trabalho como informantes e, principalmente sobre a maneira correta de preencher o questionário e de devolvê-lo.

Para atender tais critérios, buscamos inicialmente fazer alguns testes com professores e alunos com o intuito de verificarmos se as pergunta elaboradas apresentavam clareza aos informantes, bem como se estavam de acordo com o objeto de estudo e com as questões norteadoras da pesquisa.

3.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante do processo de organização dos dados buscamos interpretar e analisar criticamente as informações que foram coletadas no campo de pesquisa. Assim, como técnica de análise e interpretação dos dados coletados por meio das observações das

aulas e dos questionários aplicados aos professores de EF e aos alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Esse processo de análise se deu por meio dos dois instrumentos de coleta de dados que foram discutidos e categorizados de acordo com o polo cronológico da exploração de material e da interpretação inferencial (BARDIN, 1977).

Diante dessa organização percebemos a complexidade de se analisar e interpretar os dados obtidos na pesquisa científica, pois de acordo com Gil (1999, p. 168),

[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Percebemos que por meio de conceitos a análise e a interpretação se destacam de forma diferenciada, no entanto, esses elementos estão articulados e relacionados durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa científica a partir dos dados e das informações que foram coletadas. Para isso, necessita de uma organização e sistematização dos assuntos que foram relevantes e que mereceram destaque durante o processo de investigação.

3.4.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Análise de Conteúdo Bardin (1977). Essa técnica é definida por Bardin (1977, p. 42), como:

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

A seleção dessa metodologia se deu pela possibilidade de analisarmos e interpretarmos os dados e as informações obtidas nas observações e nos questionários a partir dos polos cronológicos previstos para a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977), se caracterizam pelas seguintes etapas: 1ª) pré-análise; 2ª) exploração do material; 3ª) interpretação inferencial.

A primeira etapa consiste na organização do material propriamente dito, que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais a partir da leitura flutuante que vai sendo mais precisa de acordo com o contato e conhecimento dos documentos e materiais a serem estudados. Outra missão da pré-análise se evidencia pela escolha dos documentos relevantes para o fornecimento de dados sobre a questão problemática indicada, sendo que para nossa pesquisa, dentre as regras apresentadas por Bardin (1977), estabelecemos para nosso estudo as seguintes: 1ª) regra da exaustividade que considera que nenhum elemento pode ser excluído do corpus do trabalho; 2ª) regra da homogeneidade, na qual os documentos que são tomados como referências não demonstram singularidades; 3ª) regra da pertinência a qual estabelece que os documentos e fatos enquanto princípios de informação devem ser adequados aos objetivos propostos.

Na sequência, enquanto atividade da pré-análise evidenciamos a formulação das hipóteses e os objetivos, que estabelecem uma afirmação inicial dos elementos que buscamos verificar, podendo após o estudo, ser confirmada ou infirmada. Na sequência temos a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, a partir dos recortes textuais em unidades de categorização para a análise do tema em questão. Para finalizarmos o quadro da pré-análise torna-se necessário à preparação do material de forma organizada para a sua utilização durante o processo de análise (BARDIN, 1977).

O segundo polo consiste na administração sistemática das decisões tomadas, que em nosso estudo foi codificado, classificado e categorizado, com o intuito de discutir os dados e as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados. As informações das observações foram analisadas criticamente de acordo com os dados que consideramos relevantes a partir dos tópicos que faziam parte da ficha e organizadas em categorias de acordo com as suas relações. As respostas dos questionários serão classificadas e agrupadas de acordo com as suas proximidades e em seguida analisadas à luz e uma perspectiva crítica para o ensino do esporte.

A partir desses processos que foram significativos durante a exploração do material, buscamos desenvolver a interpretação inferencial dos dados de forma articulada aos objetivos do trabalho. Essa interpretação evidencia o terceiro polo cronológico da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), podendo servir de base para outra análise sobre novas dimensões teóricas. Dessa forma, de acordo com Bardin (1977, p. 39), “o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas

como verdadeiras”. Essa produção de inferências na análise de conteúdo se torna relevante, pois, as informações que foram interpretadas podem ser embasadas com diversas teorias e seus diversos contextos.

Partindo deste contexto, buscamos a partir de análises críticas, pautadas em referências teóricas do tema, deixar claro ao leitor o entendimento sobre as possibilidades de intervenção do conteúdo esporte enquanto fenômeno educacional, a partir de um estudo com uma visão polissêmica, colaborando para a compreensão de mal entendidos que mobilizam a comunidade acadêmica da área.

Sendo assim, acreditamos fornecer subsídios que possam nos auxiliar em nossas ações docentes, e contribuir para a superação de possíveis dificuldades no enfrentamento de novas estratégias metodológicas para o ensino do esporte na escola, buscando valorizar seu caráter educativo a partir de uma análise multicultural.

3.4.1.1 As categorias de análise

Para sintetizar um número significativo de temas que visam apresentar conteúdos relevantes para a pesquisa, temos o processo de categorização, que segundo Bardin (1977, p. 117), pode ser “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Esse processo de categorias reduz as unidades e temas de trabalho do pesquisador devido ao acúmulo e conceitos, para isso, para uma maior compreensão dessas unidades de análise, iniciamos o processo de agrupamento ou categorização para condensar os dados que obtivemos a partir das observações e dos questionários.

Com o intuito de avançarmos para além do processo de descrição, temos a contribuição de Lüdke e André (1986, p. 48), que nos relatam que:

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

Diante dessas análises, buscamos articular as análises teóricas iniciais com os conceitos que emergiram do processo de coleta de dados, a fim de discutir sobre os

aspectos que foram relevantes na investigação e principalmente sobre os aspectos implícitos que estavam por trás das estruturas objetivas.

As categorias previstas para a análise foram agrupadas e organizadas à medida que foram sendo encontradas durante o processo de investigação (BARDIN, 1977), e compostas a partir das informações obtidas dos instrumentos de coletas de dados utilizados na pesquisa (observação das aulas e questionários - professores e alunos) ambos foram discutidos na segunda fase da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A princípio para o processo de análise das observações, delimitamos a partir da ficha de observação (APÊNDICE I) utilizado na pesquisa e das anotações em diário de campo, a discussão e análise dos temas por meio das categorias especificadas no quadro (7) a seguir:

Categorias	Observações das aulas	Questionário - Professores	Questionário – Alunos
Categoria 1	A organização das aulas: conteúdo predominante e abordagem conceitual, procedimental e atitudinal.	Saberes acadêmicos sobre o esporte: motivação, contribuições e estratégias de ensino	Saberes sobre o esporte: importância e contribuições.
Categoria 2	Desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física.	Conteúdo predominante e estratégias metodológicas utilizadas nas aulas.	Vivências e experiências: Efeito de apropriação e necessidades pelas práticas esportivas.
Categoria 3	Ludicidade e/ou competição no ensino do esporte.	Manifestações do esporte heterogeneidade, homogeneidade e polissemia.	Experiências com o esporte rendimento e a influência da mídia.
Categoria 4	Interesse/participação dos alunos nas aulas.	Ensino do esporte e os elementos articuladores.	Experiências com o esporte nos momentos de lazer: contribuições e perspectivas.
Categoria 5	As relações professor x alunos; aluno x aluno e interesse/participação nas aulas.	O jogo como possibilidade de intervenção pedagógica para ensino do esporte.	
Categoria 6	Espaço e material para as aulas de Educação Física.		

Quadro 7: Sistematização de categorias de análise de acordo com os instrumentos utilizados.

Fonte: Autor.

Essas sistematizações das categorias de análise foram organizadas durante o processo de investigação a partir dos questionamentos, das observações de aulas e das

informações que foram coletadas, com o intuito de subsidiar nossas discussões e análises sobre o contexto pedagógico e as possibilidades de intervenção docente por meio do esporte.

Nas categorias elencadas nas observações, os dados foram analisados por meio das descrições realizadas no campo de pesquisa. No trabalho com os professores, as discussões foram pautadas na relevância de suas respostas sobre a temática investigada, sendo utilizada a descrição de suas respostas. Já no trabalho com os alunos, devido a grande quantidade de questionários, foram organizadas subcategorias de análise a partir dos questionamentos realizados.

CAPÍTULO 4

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESPORTE EM FOCO

4.1. AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS: O CONTEXTO PEDAGÓGICO DO ESPORTE

Nesse momento de interação entre o pesquisador e as informações obtidas no estudo, é necessário evidenciarmos a relevância, a qualidade e o rigor do processo de tratamento e organização dessas informações, articuladas à capacidade criativa de reflexão e discussão de dados relevantes sobre o objeto de estudo em questão. Esse processo que envolve a ciência relacionada à capacidade cognitiva de reflexão do pesquisador sobre as informações, constitui um movimento de teorização, entendido de acordo com Strauss e Corbin (2008, p. 37) como:

[...] o ato de construir, [...] a partir de dados um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações. Uma teoria faz mais do que gerar entendimento ou pintar um quadro vivo. Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação.

Diante desse cenário, destacamos a importância da análise de dados para “decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente [...]” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85). Esse processo aproxima-se da finalidade essencial da investigação científica, que segundo Elias (1992, p. 40), visa:

[...] tornar conhecida qualquer coisa previamente desconhecida para os seres humanos. É alargar o conhecimento humano, torná-lo mais seguro ou mais ajustado e, de certo modo, em termos mais técnicos, alargar o fundo dos símbolos humanos a áreas do conhecimento ainda não abrangidas por ele [...].

Nessa perspectiva, identificamos uma contraposição às pretensões de neutralidade na pesquisa científica, pois fica evidente que no processo de investigação todo saber está baseado em um pré-conhecimento, a uma história de vida e dessa forma, devemos ir além de meros conceitos e categorias, buscamos como enfoque

metodológico a finalidade da descoberta e da reflexão, articuladas ao resgate dos pressupostos teóricos que subsidiam a pesquisa.

Dessa forma, como resultado de uma pré-análise, buscamos proporcionar algumas discussões decorrentes do processo de ensino aprendizagem efetivadas pelos professores de EF e que conseqüentemente destacam o esporte como um conteúdo amplo e heterogêneo com diversas possibilidades de práticas educacionais conforme os estudos de Bracht, (2009) e Tubino (1992).

Diante desse quadro, buscamos inicialmente trazer algumas considerações a respeito dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, a partir de um referencial que defende o processo de ensino e aprendizagem do esporte numa perspectiva educacional (BRACHT, 2009; KUNZ, 2000; FINCK, 2010), mas que acreditamos que está permanentemente conectado as suas diversas formas de manifestações (TUBINO, 1992). Diante dessas colocações, como conceito básico da pesquisa apontamos o esporte como um:

Fenômeno sócio-cultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação, o que pode torná-lo um dos meios mais eficazes para a comunidade humana (TUBINO; GARRIDO, 2006, p. 37).

Essa análise conceitual do esporte nos mostra sua amplitude enquanto um fenômeno sociocultural que pode contribuir de forma qualitativa para a formação dos cidadãos, desde que sua intervenção possa atender as expectativas e necessidades de seus praticantes. Vale ressaltarmos que a partir desse conceito, várias manifestações são identificadas, as quais apresentam suas particularidades, mas que em seus diversos contextos a partir de uma perspectiva sistêmica mostram as suas permanentes conexões enquanto fenômeno sociocultural. Em razão de sua abrangência, enfatizamos a importância do esporte fazer parte da Educação Física escolar, pois de acordo com Barroso e Darido (2006, p. 103):

Acreditamos que o esporte deva estar presente na Educação Física escolar, pois este fenômeno está culturalmente enraizado em nossa sociedade, portanto, necessita de uma atenção especial para que possamos oferecer aos alunos condições de entendê-lo e refletir sobre suas variadas possibilidades, pois da mesma forma que os acontecimentos da sociedade exercem influência na escola, reciprocamente a escola também possui a propriedade de intervir nesta sociedade.

O propósito dessas discussões é permitir reflexões que possam desmistificar o conceito tradicional de esporte somente enquanto prática de modalidades esportivas, e ainda buscar nesse processo, o desenvolvimento da reflexão dos alunos nas aulas de EF, no sentido de instrumentalizá-los para uma compreensão mais crítica do fenômeno esportivo como nos apresenta Bourdieu (1997; 2004), Bracht (1997; 2000), Freire (2000), Bracht e Almeida (2003).

Recorrendo aos estudos de Thompson (1998), Santaella (1996), Betti (1991) e Bourdieu (1997), sabemos que é importante e necessário ainda evidenciarmos que o esporte enquanto fenômeno sociocultural se apresenta sob diversas dimensões, sendo estas muitas vezes influenciadas pela sociedade, pela mídia, pelo consumo. Por outro lado, no contexto escolar, o esporte torna-se objeto e propriedade no sentido de primeiramente compreendermos para então, exercemos a intervenção nos diversos campos sociais. Podemos perceber tais relações em Bourdieu (2003, p. 182) quando aponta alguns questionamentos pertinentes para a compreensão do fenômeno esportivo, dizendo:

[...] como se produz a procura dos "produtos esportivos", como as pessoas passam a ter o "gosto" pelo esporte e justamente por um determinado esporte mais do que por outro, enquanto prática ou enquanto espetáculo? Mais precisamente, segundo que princípios os agentes escolhem entre as diferentes práticas ou consumos esportivos que lhes são oferecidos como possibilidade em um dado momento?

A partir dessas reflexões percebemos a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem que seja capaz de atender as essas perspectivas de como se dá a relação do esporte nas aulas de EF com o contexto social em que esse fenômeno está inserido. Esses são alguns desafios para o ensino do esporte na escola, o qual deve ser abordado de acordo com Paes (2001, p. 18-19):

Como um conteúdo de uma área de conhecimento e o seu ensino deve ser proposto de forma organizada e planejada. Assim, a Educação Física na escola pode deixar de ser uma atividade, tornando-se uma disciplina, e seu programa de ensino deverá definir com clareza seus objetivos, conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos utilizados para o cumprimento dos programas propostos.

Percebemos nesse processo, que a intervenção docente diante do esporte, assim como de qualquer outro conteúdo, depende de uma sistematização e organização do

conhecimento a ser abordado, seus objetivos, estratégias metodológicas e de um processo rigoroso de como avaliar os alunos durante as aulas. Esse conjunto de elementos irá compor o planejamento docente, o qual deve ser objetivo, seguir uma ordem sequencial, ser coerente e flexível de acordo com as necessidades da escola e dos alunos (LIBÂNEO,1994).

Assim, torna-se relevante destacarmos nesta pesquisa, que a proposta de análise parte do processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola, mas que também não podemos deixar de considerar as outras formas de manifestações, pois ambos estão conectados diante de uma relação e tensão permanente. Essas aproximações e conexões são percebidas em Tubino (2010, p. 70), quando diz:

O Esporte-Educação, numa perspectiva sistêmica, estará permanentemente conectado com as outras manifestações do Esporte- Lazer e do Esporte de Desempenho. Os praticantes do Esporte atual do Esporte-Educação serão os futuros atletas do Esporte-Lazer, e aqueles com mais vocação e oportunidade poderão chegar ao Esporte de Desempenho durante a curva biológica favorável e, depois, ingressar definitivamente no Esporte-Lazer, que favorece a Qualidade de Vida. Por outro lado, os modelos de sucesso do Esporte de Desempenho provocam acessos em maior número para o Esporte-Educação e Esporte-Lazer. Percebe-se que este é o ciclo do Esporte Contemporâneo, no qual, repito, o Esporte-Educação pode ser o “alicerce” fundamental.

Para que essas manifestações se concretizem por meio do esporte da escola é necessário que os professores de EF delimitem ações orientadas pelo projeto político pedagógico da instituição a fim de associar a mediação docente com as necessidades da comunidade escolar, propondo atitudes e ações à luz de uma postura crítica e reflexiva por meio do esporte.

Para que tal proposta se efetive, é necessário considerarmos o esporte como instituição social que produz e reproduz um sistema de valores, mas é imprescindível afirmar a sua condição de produção humana, como algo passível de transformação, inclusive pela prática pedagógica (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 197).

Portanto, para alcançarmos um projeto emancipatório por meio do esporte, torna-se necessário a intervenção planejada e sistematizada do professor para a sua transformação, pois toda ação pedagógica deve ser consciente e orientada por uma perspectiva igualitária e inclusiva nas aulas, a fim de que todos de acordo com as suas necessidades possam vivenciar e experimentar o esporte enquanto saber escolarizado.

Nesse sentido, de acordo com Soares e Montagner (2011, p. 115-116), independentemente se o esporte for vivenciado ou experimentado na escola ou fora dela:

[...] deve ter um tratamento pedagógico definido, a fim de estabelecer regras e vínculos com a educação, e os profissionais envolvidos devem ter essa constante preocupação; por meio desses conceitos, despertamos o interesse dos alunos em praticar e conhecer o fenômeno esporte em suas diferentes manifestações, bem como em se envolver com ele.

Essas considerações se apresentam como um desafio para os professores enfrentar durante o planejamento e intervenção do conteúdo esporte nas aulas de EF, os quais devem se preocupar com o conhecimento e com a vivência que será proporcionada aos alunos a partir de diversas estratégias metodológicas que despertem o interesse em experimentar e compreender as diversas manifestações do esporte enquanto fenômeno social e multicultural.

Nesse sentido, para compreendermos a realidade da disciplina de EF por meio do esporte, identificada nas escolas, optamos pela descrição dos dados de forma generalizada no que se refere às informações e dados observados durante as aulas.

Vale ressaltarmos que as aulas em si não são capazes de mostrar toda a complexidade da escola, no entanto, é um importante instrumento pelo qual optamos em utilizar, a fim de identificarmos os elementos que devem ser superados e que carecem de maiores reflexões e investigações sobre como é a ação pedagógica dos professores no trato com o conteúdo esporte nas aulas de EF. Dessa forma, a observação das aulas configura-se como um dos principais momentos da pesquisa, porque possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para promover a compreensão dos elementos que serão discutidos diante das observações realizadas, adotamos como critério para organização e categorização das informações identificadas na ficha de observação (APÊNDICE I) e no diário de campo, o delineamento das seguintes categorias:

- a) A organização das aulas: conteúdo predominante e abordagem conceitual, procedimental e atitudinal;
- b) Desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física;

- c) Ludicidade e/ou competição no ensino do esporte;
- d) Interesse/participação dos alunos nas aulas;
- e) As relações professor x alunos (as), aluno x aluno;
- f) Espaço e material para as aulas de Educação Física.

Iniciamos a coleta de dados com as observações das aulas de EF dos 8º e 9º anos do ensino fundamental nas duas escolas (A, B), para que depois pudéssemos aplicar o próximo instrumento de pesquisa, o questionário.

Sabemos que esse processo é um momento muito importante para estabelecer relações que sejam confortáveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No entanto, percebemos durante nossa inserção no campo da pesquisa, que em muitos momentos tanto os alunos quanto alguns professores se sentiam inseguros devido à presença do pesquisador no contexto da sala de aula.

Porém, nossa intenção foi buscar informações que pudessem vir de encontro com as questões acadêmicas, sendo que as ações dos sujeitos da pesquisa foram sendo desenvolvidas de forma natural e espontânea de acordo com a realidade que eles vivenciavam e que estavam inseridos. Um aspecto relevante que contribuiu para obtermos essa relação de confiança entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, foi à experiência e o contato que o pesquisador tem com essa realidade escolar onde também atua como professor de EF.

O quadro (8) apresentado a seguir, especifica as fases da pesquisa de campo realizada nas escolas.

ESCOLAS/ TURMA	Apresentação do pesquisador	Observações das aulas	Questionário entregue aos professores	Questionári o aplicado aos alunos	Carga horária (em hora/aula) das observações das aulas
A	09/05/2012	14/05/2012 a 02/07/2012	22/05/12 e 29/05/12	29/05/12 e 06/06/12	44 aulas
8º ano	15/05/2012	Maio (15, 16, 22, 23, 29, 30) Junho (5, 6, 12, 13, 19, 20, 26, 27)	22/05/2012 – (Professores das turmas observadas) 29/05/2012 – demais professores	29/05/2012	21 aulas
9º ano	14/05/2012	Maio (14, 16,		06/06/2012	23 aulas

		21, 23, 28, 30) Junho (4, 6, 11, 13, 18, 20, 25, 27) Julho (2)			
B	04/05/2012	11/05/2012 a 29/06/2012	29/05/12 e 01/06/12	12/06/12 e 19/06/12	42 aulas
8º ano	11/05/2012	Maio (11, 15, 18, 22, 25, 29) Junho (1, 5, 12, 15, 19, 22, 26, 29)	29/05/2012 (Professores das turmas observadas) 01/06/2012 – demais professores	19/06/2012	21 aulas
9º ano	11/05/2012	Maio (11, 15, 18, 22, 25, 29) Junho (1, 5, 12, 15, 19, 22, 26, 29)		12/06/2012	21 aulas

Quadro 8: Cronograma das fases da coleta de dados e carga horária das observações das aulas de EF efetuadas nas escolas.

Fonte: Autor.

Por meio do quadro acima (8), apresentamos as fases e as datas das ações realizadas na pesquisa de campo nas escolas pesquisadas. As observações das aulas na escola A, do 8º e 9º ano do ensino fundamental, ocorreram nos meses de maio a julho, perfazendo um total de quarenta e quatro (44) horas aula. Na metade do mês de maio, foram entregues os questionários para cinco (5) professores de EF dessa instituição, dos quais três (3) foram devolvidos. Na sequência, em uma das aulas foi aplicado o questionário para os alunos, sendo que nessa coleta tivemos a contribuição de vinte e sete (27) alunos do 8º ano e de trinta e três (33) alunos do 9º ano, perfazendo um total de sessenta (60) questionários que foram respondidos.

No mesmo período foi realizada a coleta de dados na escola B, em uma turma de 8º e outra de 9º ano do ensino fundamental. As observações das aulas nessa instituição ocorreram nos meses de maio a junho, perfazendo entre as duas turmas um total de quarenta e duas (42) horas aula.

No final do mês de maio e início do mês de junho, após algumas observações, foram entregues os questionários para seis (6) professores de EF dessa instituição, dos quais todos responderam e fizeram a devolutiva do instrumento. Posteriormente em uma aula foi aplicado o questionário para os alunos, sendo que no 8º ano, tivemos a

participação de trinta (30) alunos que estavam presentes e no 9º ano vinte e sete (27) alunos responderam as perguntas, perfazendo um total de cinquenta e sete (57) questionários respondidos.

Para a identificação e análise das informações relevantes da pesquisa por meio das observações, estabelecemos a identificação das instituições em Escola A e B, e para a identificação dos professores em P1A³⁰, P1B³¹. Nesse mesmo sentido, para demonstrar o número de alunos (as) matriculados por turma, número médio de alunos (as) praticantes das aulas de EF, a faixa etária dos alunos (as), e as características das turmas (homogênea/heterogênea), apresentamos abaixo o quadro (9) com tais informações consideradas relevantes:

Especificidades dos alunos	Escola A- 8º ano	Escola A- 9º ano	Escola B-8º ano	Escola B-9º ano
Nº de alunos (as) por turma	32	37	35	33
Nº médio de alunos (as) praticantes nas aulas	29	33	33	33
Faixa etária dos alunos (as) – Homogênea/Heterogênea	Heterogênea	Heterogênea	Homogênea	Heterogênea

Quadro 9: Especificidades das turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Fonte: Autor.

Diante do quadro (9) apresentado, percebemos que, apesar de não ser foco principal da pesquisa, as turmas em sua maioria são numerosas e tem alunos com faixas etárias heterogêneas, as quais nesse estudo foram delimitadas entre onze (11) a quatorze (14) anos de idade. Esses aspectos podem influenciar no aprendizado dos alunos, pois devido à grande quantidade e as particularidades/necessidades dos escolares no processo de ensino aprendizagem, o tempo pedagogicamente necessário é insuficiente, caminhando dessa forma, para uma intervenção mais fechada do professor e também mais imediata e superficial, devido à necessidade de cumprimento dos conteúdos curriculares propostos no planejamento dos professores de EF³².

³⁰ Professor 1 – Escola A.

³¹ Professor 1 – Escola B.

³² Discurso utilizado pelos professores da pesquisa, diante da ampla quantidade de conteúdos que os mesmos têm que abordar durante o processo de ensino.

Essas são questões pertinentes que estão articuladas ao trabalho pedagógico do professor e que de alguma forma podem influenciar no desenvolvimento do mesmo, no entanto, sabemos que os conteúdos devem ser bem ensinados, no sentido de proporcionar aos alunos sua relevância social e sua relação com a significação humana.

À luz desse debate sobre o cotidiano de professores e alunos nas aulas de EF, na sequência apresentamos algumas discussões a respeito dos aspectos que consideramos relevantes, os quais foram identificados por meio das observações das aulas.

4.1.1 A organização das aulas: conteúdo predominante e abordagem conceitual, procedimental e atitudinal

No que diz respeito aos aspectos relacionados à organização curricular da disciplina de EF, nas aulas são desenvolvidos conteúdos de acordo com uma abordagem (conceitual, procedimental e atitudinal), sendo assim, inicialmente torna-se necessário compreendermos de forma mais ampla sobre a definição dessas abordagens. A partir dos PCN (BRASIL, 1998, p. 51) primeiramente como abordagem conceitual entendemos que os conteúdos “referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas”.

Essa concepção atribuída aos conteúdos enfatiza uma aprendizagem que articula os conhecimentos previamente trazidos pelos alunos com as transformações ou novas leituras da realidade a partir do conteúdo que será proposto.

Tal aprendizado está totalmente articulado a segunda categoria denominada de procedimental, que segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 52), “expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória para atingir uma meta”. Essa categoria estabelece a participação que permite que se experimentem novas possibilidades e propostas de atividades que podem ser previamente elaboradas pelos professores e alunos no processo de ensino aprendizagem.

Para compor esse conjunto, temos a categoria dos conteúdos atitudinais “que permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e

à sociedade” [...] “Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola” (BRASIL, 1998, p. 52-53).

Esse elenco de competências exigidas dos professores são partes integrantes da formação dos alunos, que durante o processo de ensino e aprendizagem somam novos saberes ou dão novas ressignificações àqueles que já possuem, a fim de atender as suas expectativas e/ou necessidades.

No universo da escola, podemos destacar que de acordo com uma perspectiva generalizada, as aulas de EF observadas seguem de alguma forma essas abordagens de conteúdos, no entanto, percebemos que em muitos momentos elas são efetivadas de forma fragmentada, nas quais o esporte é abordado no aspecto procedimental, ou seja, a proposta era que os alunos somente executassem as atividades sem uma abrangência mais complexa sobre o conteúdo que lhes possibilitasse a reflexão sobre o conhecimento ensinado.

Percebemos em muitos momentos que a forma proposta para os alunos participarem das aulas apresentava algumas características das relações hegemônicas que se apresentam explícitas no campo esportivo e na mídia e que acabavam sendo reproduzidas na escola, conforme estudos de Bourdieu (2002; 2003; 2004).

Cabe destacarmos nessa análise, que essa fragmentação na abordagem dos conteúdos pode ocasionar um conhecimento fragmentado, limitado e descontextualizado, pois as aulas nessa direção não seguem uma ordem sequencial durante o processo de intervenção. Como descreve Zabala (2002, p. 66), “o primeiro problema está relacionado à determinação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promoverão a reconstrução e a ampliação dos conhecimentos preexistentes. O segundo problema está relacionado ao próprio processo de aprendizagem dos conteúdos”. Corroborando com as ideias do autor, se os conteúdos não seguem uma sistematização e organização, dificilmente esses saberes inicialmente trazidos pelos alunos serão ampliados, eles acabam permanecendo no nível de superficialidade em relação aos conhecimentos.

Nessa linha de análise, percebemos que durante as aulas de EF da escola A no 8º ano do ensino fundamental, o número médio de praticantes era vinte e nove (29) alunos e no 9º ano, trinta e três (33) alunos, sendo que vários conteúdos eram abordados, como diversos tipos de jogos, brincadeiras, no entanto os conteúdos que predominavam durante as aulas foram “o voleibol, o futsal e principalmente o tênis de mesa, os quais eram desenvolvidos de forma teórica, com algumas explicações em sala de aula e por

meio de aulas vivenciais sob a mediação do P1 ou sob a organização dos próprios alunos, definidas nessa pesquisa como aulas livres (AL)” (Diário de campo – Observação).

Sobre esses conteúdos predominantes, identificamos durante as observações que esses saberes também são proporcionados para os alunos em contraturno escolar em forma de escolinhas esportivas. Dessa forma, dentre os conteúdos citados acima, o tênis de mesa era o conteúdo do qual os alunos mais se apropriavam, pois de acordo com o diálogo com o P1A, “esse conteúdo é o que os alunos mais se identificam, devido ao amplo trabalho realizado em contraturno com esses alunos por meio de escolinha de tênis de mesa, que inclusive está entre as melhores escolas do Paraná nos Jogos escolares dessa modalidade” (Diário de campo – Observação).

Acreditamos que essas considerações são relevantes, pois percebemos que os alunos são incentivados a participarem das práticas esportivas, inclusive em contraturno, contribuindo dessa forma para a inclusão dos alunos no esporte de participação, pois muitos por meio dessa abertura vivenciam essas modalidades em seus momentos de lazer, assim como no esporte de rendimento a partir de diversos jogos e campeonatos em que os alunos participam com excelentes resultados.

No entanto, identificamos inicialmente nas aulas de EF, que no desenvolvimento de alguns conhecimentos predominava a abordagem conceitual, que era efetivada somente em aulas consideradas teóricas, na qual o professor desenvolvia com auxílio de alguns recursos como a TV multimídia, algumas apresentações e explicações básicas sobre o histórico, dinâmica de jogo, identificação de elementos táticos e técnicos, entre outros, mas sem uma articulação com as atividades que eram desenvolvidas na prática (abordagem procedimental).

Essa configuração conseguimos perceber com maior clareza em uma aula na escola A, na qual o P1 tinha como objetivo “que os alunos reconhecessem as diferentes formas de realizar os fundamentos e principalmente o saque no voleibol, e como abordagem factual que eles buscassem uma compreensão a respeito da utilização dos diferentes fundamentos, destacando como exemplo, o saque” (Diário de campo – Observação).

Por meio dessa intervenção, alguns aspectos nos chamaram a atenção por mostrarem-se singulares, no sentido do P1 apresentar no início da aula o tema e os objetivos, e àquilo que foi proposto permanecer somente no contato inicial com os

alunos, pois o tema da aula foi desenvolvido de forma desarticulada com o aspecto procedimental.

A intenção do P1 em desenvolver o conteúdo da aula de acordo com as abordagens conceitual e factual caracteriza-se como relevante, no entanto torna-se superficial, pois não recebe nenhuma proposta procedimental, alguma atividade que surpreenda o aluno ou que o estimule no desenvolvimento de sua criatividade para compreender esses fundamentos como disposições do esporte voleibol.

Entendemos que essas dimensões dos conteúdos, devem ser consideradas no processo de ensino aprendizagem de forma correlacionada, para que os saberes possam ser desenvolvidos de forma mais complexa de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos, a fim de que eles possam refletir sobre o seu contexto, com condições de ampliar sua capacidade de crítica e criatividade a partir de suas próprias análises durante o processo.

Para que seja possível potencializar o conhecimento dos alunos, segundo Zabala (2002, p. 62), “é necessário também ao docente primar para que novos conteúdos sejam cada vez mais significativos e dotados de conhecimento mais e mais profundo”. Nessa linha de análise, é importante que as aulas sejam problematizadas e que incentivem os alunos pela busca de estratégias para a solução de seus desafios. Para isso, é necessário que os alunos tenham uma receptividade sobre o assunto a ser abordado, que eles possam vivenciar ou fazer as atividades a partir de uma abordagem procedimental e que essas experiências possam contribuir para o reconhecimento e valorização das aulas de EF para uma cultura esportiva por meio da construção de valores.

Portanto, de acordo com Macedo (2005, p. 61), “desenvolver competências e aprender a ensinar em um contexto de diversidade de pessoas e recursos tornou-se o grande desafio para os professores”.

No que diz respeito às ações desenvolvidas na escola B, o número médio de praticantes eram trinta e três (33) alunos tanto no 8º quanto no 9º ano, sendo que os conteúdos que apresentaram maior destaque de acordo com o planejamento do P2B foram o atletismo no 8º ano e o basquetebol na turma de 9º ano do ensino fundamental. A partir das situações observadas, em relação à distribuição da carga horária semanal da disciplina, percebemos a existência de uma forma de negociação entre professor e alunos sob o conteúdo a ser mediado. “Na aula foi estabelecido com os alunos como em outros conteúdos, que no atletismo, uma (01) aula seria teórica em “sala” para a discussão sobre o histórico, diferentes modalidades e seus fundamentos e as outras

seriam práticas, para que na medida do possível os alunos pudessem vivenciar tais atividades” (Diário de campo – Observação).

Diante dessa configuração, acreditamos que esta seja uma estratégia docente para o processo de intervenção do conteúdo a ser ministrado, pois devido à aceitação e interesse dos alunos, inicialmente torna-se necessário criar meios para que a aprendizagem possa ser efetivada. No entanto, em relação às atitudes dos adolescentes durante a realização das atividades, percebemos que “em alguns momentos existia resistência, em que alguns alunos questionavam o porquê das aulas de Educação Física ser teóricas, mas logo P2B mediava à situação explicando a importância e a necessidade dessas aulas para a formação dos mesmos” (Diário de campo – Observação).

Apesar de tais situações serem presenciadas, é importante frisarmos que a partir desse conteúdo as aulas seguiam uma coerência e uma ordem sequencial, sendo que conseguimos identificar que na maioria delas, os conteúdos eram abordados dentro das categorias conceituais, procedimentais e atitudinais. Um exemplo relevante foi que em uma das primeiras aulas, o P2 “estabeleceu inicialmente como abordagem conceitual que os alunos reconhecessem e classificassem as diversas modalidades do atletismo, identificando as capacidades físicas que eram necessárias para praticar essas modalidades” “que após seria cobrado em avaliação” (Diário de campo – Observação).

Nesse primeiro contato, o comportamento dos alunos foi interessante, pois até então nem todos conheciam as modalidades, mas que a partir das estratégias e explicações do professor essa prática social foi efetivada. De acordo com Pozo (1998, p. 32), “trata-se de um processo no qual o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz daquilo que sabemos”.

No decorrer das aulas, após essas explicações os “alunos vivenciaram algumas dessas modalidades, classificando e diferenciando essas atividades e identificando as capacidades físicas necessárias em algumas provas de campo e de pista” (Diário de campo – Observação). Nesse momento, foi possível percebermos a motivação dos alunos na busca por esses conhecimentos, pois além do critério avaliativo que foi solicitado, os sujeitos estavam envolvidos na aula a partir das estratégias desenvolvidas pelo professor.

Essa situação de aprendizagem foi muito relevante, pois nos mostra que as metas começam a ser desenhadas, devido às necessidades que os alunos apresentam aos seus interesses e às relações que fazem com o saber de acordo com as suas realidades. Todo o encaminhamento articulado dessa forma pode como categoria atitudinal, fazer com

que os alunos possam reconhecer e valorizar os conteúdos da Educação Física, fazendo com que esses saberes contribuam para a sua formação que vai além dos muros da escola, estabelecendo valores e virtudes que são resgatados por meio das práticas corporais historicamente construídas, visando preparar cidadãos mais críticos e reflexivos em busca de melhores condições de vida.

Em relação à organização das aulas, por meio das observações na turma do 9º ano do ensino fundamental, onde foi desenvolvido o conteúdo da modalidade esportiva basquetebol, foi possível identificarmos a presença do jogo como estratégia metodológica utilizada pelo P2 para o ensino desse esporte na maioria das aulas. Esses aspectos nos mostram a relevância dos pressupostos teóricos sobre a pedagogia do esporte conforme estudos de Paes e Balbino (2001), Scaglia (1999; 2003), Freire (2003), Garganta e Graça (1995), Kroger e Roth (2002) e Greco e Benda (1998), para as novas possibilidades de ensinar o desporto no contexto da escola a partir de estratégias metodológicas diferenciadas em busca de um desenvolvimento multicultural do esporte de acordo com a realidade e as necessidades dos alunos.

Nessa linha de análise, nas primeiras aulas, “foram abordados alguns assuntos referentes ao conhecimento e a compreensão do contexto histórico do basquetebol, sendo utilizados como recursos a TV multimídia e vídeos sobre o assunto. Na sequência das aulas o P2 começou a discutir e apresentar a parte técnica e tática do esporte, até chegar na categoria procedimental do conteúdo, possibilitando aos alunos algumas experiências práticas sobre o tema abordado por meio do jogo” (Diário de campo – Observação). Para melhor compreensão, podemos entender essa categoria procedimental, como “ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação”, orientadas para a consecução de uma meta (COLL; VALLS, 1998, p. 77).

No decorrer da aula, conforme o repertório de atividades práticas que o P2 apresentava aos alunos de forma parcial, o referido professor explicava sobre a importância da tática e principalmente da técnica para a aprendizagem do basquetebol. A priori os “fundamentos eram apresentados por partes em pequenos grupos de acordo com a quantidade de materiais que estavam disponíveis. Em seguida, em vários momentos das aulas o P2 utilizava da metodologia do jogo para trabalhar esses fundamentos, proporcionando aos alunos jogos pré-desportivo que pudessem atender a maioria dos participantes de acordo com as suas limitações” (Diário de campo – Observação).

Nesse processo, utilizando o jogo como estratégia, foi solicitada aos alunos a execução de diferentes fundamentos de forma simultânea dentro do mesmo jogo, no intuito de fazer com que todos tivessem a oportunidade de vivenciar e cooperar na aula por meio de adaptações do espaço, nas regras e no tempo de jogo, que necessariamente não precisava ser de acordo com as exigências oficiais. Essas estratégias são relevantes e merecem destaque, já que conforme estudos de (BRACHT, 2009; FINCK, 2010; FREIRE, 2003), os elementos que compõe o esporte como, por exemplo, a técnica, é extremamente importante, no entanto, ela pode ser tratada por meio de diferentes perspectivas metodológicas não precisando necessariamente atender aos gestos técnicos padronizados que são exigidos no esporte performance.

Essas estratégias adotadas para o ensino do basquetebol a partir de uma perspectiva pedagógica são possibilidades de intervenção, no entanto vale ressaltar de acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 70) que:

[...] não podemos deixar que os alunos sempre vivenciem adaptações do real. É importante levá-los a uma quadra oficial, permitindo que conheçam e experimentem aparelhos específicos da modalidade. Para isso, o professor deve mobilizar-se, buscando meios que o ajudem a atualizar toda a infraestrutura de sua escola.

Dessa forma, acreditamos que seja possível apreender sobre o esporte na escola por meio de diferentes perspectivas, porém, todas essas possibilidades devem ser submetidas à mobilização dos agentes para a sua efetivação e ressignificação no contexto escolar valorizando as necessidades e especificidades de cada um.

4.1.2 Desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física

Frente à complexidade que envolve a prática pedagógica para o ensino do esporte na escola, por meio dessa categoria, nosso intuito é apresentar como os conteúdos são desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem a partir de algumas discussões que possam subsidiar a pesquisa sobre os tipos de aulas (fechadas ou abertas) e sobre as aproximações metodológicas que os professores utilizam para a mediação do conteúdo esporte no ensino fundamental em dois casos distintos.

Dentre as metodologias que se apresentam para a sistematização dos conteúdos na área da EFE buscamos na pesquisa à luz do referencial teórico que norteia a investigação, analisar como as aulas de EF são estruturadas e quais são os

encaminhamentos metodológicos adotados pelos professores no processo de ensino aprendizagem. Dentre as abordagens estudadas, temos a concepção de ensino aberto (EA); sistêmica (S); crítico-superadora (CS); crítico-emancipatória (CE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS); Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física (DCE); não identificada (NI); atividades livres (AL).

Essas abordagens se apresentam para subsidiar a ação dos professores no processo de ensino aprendizagem, dessa forma, por meio das observações nossa intenção foi verificar a partir do conteúdo esporte, quais dessas abordagens se aproximavam das estratégias metodológicas adotadas pelos professores, a fim de proporcionar discussões e reflexões sobre as possibilidades de intervenção desse saber no âmbito escolar.

Para que possamos compreender as estratégias adotadas pelos professores, buscando relacioná-las com as abordagens da Educação Física apontadas neste estudo, de acordo com Finck (2010, p. 37):

Acreditamos que as referidas Abordagens apontam perspectivas para o ensino de forma crítica, reflexiva e comprometida, que pode contribuir para a formação integral dos alunos, a fim de que possam vir a usufruir do conhecimento vivenciado na escola, em relação à Educação Física e ao esporte, mesmo após terem concluído sua escolarização básica.

A partir dessas reflexões, acreditamos que tais contribuições teóricas estabelecem subsídios para discorrermos com maior precisão sobre os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de EF, entre eles o esporte, da mesma forma que sustentam a ação pedagógica dos professores no contexto escolar. Diante dessas considerações, acreditamos que os subsídios teóricos científicos são passíveis de críticas a partir da diversidade de fatos e acontecimentos que possa vir a subsidiar. Com base nessas discussões, percebemos que se torna necessário que o professor conheça um amplo referencial teórico para que possa amparar suas ações durante o dinamismo e complexidade do ato de ensinar.

Quanto às abordagens/concepções da Educação Física, podemos observar que vários são os autores que discutem sobre elas, a fim de afirmar ou refutar a sua presença do contexto metodológico das aulas. Assim, com intuito de contribuirmos para as discussões sobre as abordagens da área da Educação Física escolar, buscamos por meio das observações, analisar como o conteúdo esporte é trabalhado e identificar de qual/quais estratégia (s) metodológica (s) essas intervenções se aproximam.

Sobre os tipos de aulas que eram desenvolvidas, percebemos por meio da ficha de observação que a partir das 44h/a que foram observadas no 8º e 9º anos, 32 h/a se caracterizavam como aulas do tipo abertas (A), pois apesar de o professor não apresentar uma sequência dos conteúdos no que tange a organização conceitual, procedimental e atitudinal, as intervenções eram direcionadas aos alunos, para que as decisões não fossem tomadas somente pelo professor.

Referente à discussão sobre o encaminhamento metodológico que o P1A priorizava nas aulas, na maioria delas percebemos por meio das observações “que existia a defesa de um ensino que fosse centrado no aluno e que considerasse a sua experiência e seu interesse sobre o conteúdo” (Diário de campo – Observação).

Dessa forma, tanto no voleibol, no futsal, quanto no tênis de mesa que eram os conteúdos predominantes, o P1 seguia um processo metodológico estreitamente articulado ao ensino aberto (EA), que para uma melhor compreensão a partir das considerações de Hildebrandt-Stramann (2005, p. 141-142), diferem a aula fechada da aula aberta salientando que “sob a Concepção de Aulas Fechadas podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no professor, no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista”. E sob as aulas abertas “podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no aluno, no processo na problematização e na comunicação”.

Após a realização das 44 h/a de observações no 8º e 9º anos, constatamos na escola A, que a partir dos conteúdos predominantes na maioria das aulas, a metodologia destinada para seu desenvolvimento se aproximavam de três abordagens principais: ensino aberto (EA); sistêmica (S) e crítico-emancipatória (CE).

Primeiramente em relação à concepção do ensino aberto (EA), tal percepção surgiu por meio das “atitudes e formas com que o P1 tratava os conteúdos, desde a sua organização até a sua apresentação para os alunos, pois apesar de não observarmos uma ordem sequencial nas categorias conceituais, procedimentais e atitudinais, o P1 antes de qualquer processo de decisão, deixava uma abertura ou possibilidades de sugestões, questionamentos e de diálogo com os alunos, porém não utilizada por todos” (Diário de campo – Observação).

Nesse sentido, caracterizamos a presença de alguns elementos dessa concepção de ensino, que de acordo com Hildebrandt e Laging (1986, p. 15), as mesmas

[...] são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de decisão possibilidades de co-

decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão previa do professor.

Percebemos essa aproximação a partir de um debate que o P1 desenvolveu em sala sobre o conteúdo futsal, no qual “apresentou um breve histórico sobre o conteúdo, suas regras e fundamentos básicos e após essas explicações deixou uma abertura para que os alunos falassem suas experiências com esse conteúdo, questionou de que forma era possível modificar as regras e trabalhar com os fundamentos do futsal sem excluir os colegas durante as aulas” (Diário de campo – Observação).

Essa ação comunicativa desenvolvida nessa aula buscou articular o aprender escolar com a vida e realidade dos alunos, fazendo com eles pudessem apresentar seus conhecimentos e mostrar sua criatividade a partir dos encaminhamentos sugeridos pelo professor. As aulas nessa perspectiva podem ser realizadas de diferentes maneiras, essa diferenciação depende do objetivo e do encaminhamento metodológico que o professor pretende desenvolver com seus alunos. Temos como exemplo a própria intervenção acima, na qual o P1 primeiramente solicita aos alunos que eles falem sobre suas experiências com o futsal e num segundo momento problematiza a aula, perguntando para os mesmos como as regras poderiam ser modificadas e como os fundamentos poderiam ser trabalhados a partir das características e limitações de cada um, sem que ninguém ficasse excluído da aula.

Por meio dessas análises acreditamos que as atitudes e ações do P1 tanto no 8º quanto no 9º ano do ensino fundamental se aproximam dessa abordagem, devido aos encaminhamentos metodológicos seguidos no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos. Vale ressaltar que em algumas aulas, os alunos tinham a possibilidade de realizar as atividades livres (AL) de acordo com a sua escolha, no entanto, é relevante destacar que nesse processo não se caracteriza a presença da concepção de aulas abertas, pois assim como em outras teorias, essa abordagem segundo Lira Neto (2008, p. 65), “não nega a necessidade do planejamento, da escolha dos conteúdos e das intervenções do professor. Há diferentes graus sob os quais ocorre uma aula aberta, mas em nenhum deles os alunos são abandonados exclusivamente à sua livre iniciativa”.

Em princípio podemos dizer que a concepção de aulas abertas não se configura como aulas livres (AL), pois a organização da aula depende do objetivo do professor de acordo com os conteúdos que serão escolhidos, da metodologia que será utilizada nas intervenções e dos critérios avaliativos que serão delimitados. Todos esses elementos

compõem a sistematização de um planejamento que subsidie as ações docentes durante o trabalho com o ensino do esporte na escola a partir de uma perspectiva crítica.

Outra concepção de ensino que percebemos orientar os pressupostos e intervenções do P1A por meio do esporte no ensino fundamental foi a aproximação com a abordagem sistêmica (BETTI, 1991), a qual traz como proposta a integração do aluno no contexto da cultura corporal, valorizando princípios norteadores do processo de ensino durante as vivências e experimentações corporais.

Conforme as observações eram realizadas, “fomos percebendo uma relação da atuação do P1 com a metodologia em questão, essas características estavam presentes desde as aulas desenvolvidas em sala, assim como nas aulas “vivenciais” como se expressava P1” (Diário de campo – Observação).

Apesar das aulas nesses contextos muitas vezes não apresentarem sequência (conceitual, procedimental e atitudinal), demonstravam uma correlação com a abordagem sistêmica. Primeiramente, pela forma como o professor se expressava para proporcionar atividades práticas aos alunos, demonstrando um amplo interesse em fazer com que os alunos vivenciassem os conteúdos a partir das potencialidades e limitações que cada um apresentasse na modalidade.

Dentre os conteúdos desenvolvidos, o tênis de mesa foi o conteúdo no qual mais identificamos essas relações, pois apesar da escola proporcionar uma ampla intervenção com essa modalidade, inclusive em forma de escolinhas esportivas, muitos alunos ainda tinham dificuldade de praticar esse esporte. Nesse sentido, “O P1 diante dessas necessidades dos alunos, se posicionava argumentando sobre a importância de experimentar e vivenciar as atividades, para que a partir dos erros os alunos buscassem a sua superação” (Diário de campo – Observação).

Pedagogicamente, devemos considerar que as vivências proporcionadas aos alunos podem contribuir para soluções de desafios na vida social dos mesmos, pois para a realização de vários jogos torna-se necessário que os alunos individualmente ou em grupos pensem em estratégias para solucionar os problemas decorrentes das atividades que são propostas pelo professor. Nessa linha de análise, como afirma Silva (1996, p. 31), a

Educação Física escolar pode levar pessoas a um lugar onde se esteja mais próximo da felicidade ou de uma melhor qualidade de vida, acreditando que os professores que atuam no processo de escolarização devam ter o domínio de alguns conhecimentos e habilidades.

Entre essas considerações, notamos a importância de uma metodologia que seja condizente com as necessidades dos alunos, para isso, a intervenção do professor deve ser desenvolvida à luz de uma perspectiva crítica e criativa no sentido de estabelecer competências e habilidades para criar, diversificar e refletir sobre os conteúdos que serão ensinados.

Percebemos essas problematizações nas aulas várias vezes durante o trabalho do P1 com a modalidade do Tênis de mesa, “pois devido a dificuldade que alguns alunos ainda demonstravam com a modalidade, o P1 em vários momentos inseria atividades que envolviam o jogo para facilitar o trabalho com o conteúdo, principalmente com a parte técnica que esse modalidade individual exige” (Diário de campo – Observação).

Com base nessas estratégias utilizadas pelo P1 por meio do jogo, reforçamos a nossa compreensão sobre essa aproximação com a abordagem sistêmica, pois era notável o interesse do P1 em fazer com que todos os alunos participassem das aulas, assim como procurava diversificá-las por meio de várias atividades lúdicas relacionadas com o conteúdo esporte. Devido a esse processo, corroboramos com a ideia de Freire e Scaglia (2003, p. 31), quando ressaltam a importância das tarefas coletivas, e para isso, em se tratando de Educação Física, existem diversos recursos, dentre eles o privilégio de contar com os jogos, como simulações da vida social, como microuniversos de uma sociedade em crisálida.

Essa definição metodológica está estreitamente ligada aos princípios da não exclusão e da diversidade³³ que são indispensáveis para que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de vivenciar e experimentar as atividades, identificando nessa intervenção, a relevância e a importância que essas práticas corporais atribuem a sua formação.

Outra aproximação metodológica que identificamos no campo de pesquisa para trabalhar com o esporte na escola é a abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1991; 1994). Essa abordagem se evidencia no contexto da escola “com a intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento, em especial, os esportes” (KUNZ, 2004, p. 13).

A princípio quando o esporte é desenvolvido nas aulas, o encaminhamento metodológico utilizado pelo professor se aproxima de alguma abordagem da Educação

³³ Para maiores detalhes, ver Betti (1991, 1992, 1994).

Física, por outro lado acreditamos que essas ações não são efetivadas na íntegra de acordo com a sistematização que tais abordagens proporcionam, entretanto por meio das observações buscamos relacionar algumas ações pedagógicas que apresentam algumas de suas características.

Com base nessas características, primeiramente um dos aspectos relevantes que observamos durante as aulas, “foi a estratégia didática do P1 na valorização do diálogo durante algumas aulas, a partir dos conteúdos que estavam sendo abordados, desde as ações comunicativas para que os alunos falassem sobre suas experiências, até os questionamentos realizados nas aulas para instrumentalizar os alunos para a reflexão e para a criação de estratégias que os conteúdos exigiam durante o processo” (Diário de campo – Observação).

A partir dessa constatação acreditamos que essas ações estão articuladas a essa abordagem, devido à abertura ao diálogo e as ações comunicativas desenvolvidas durante o processo de intervenção docente para o ensino do esporte. Para uma maior compreensão, corroboramos com a ideia de Kunz (2004, p. 31), quando nos mostra que:

[...] uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional [...]. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas.

Acreditamos que esse diálogo estabelecido entre professor e aluno, pode contribuir para uma melhor compreensão dos conteúdos

que estão sendo abordados, pois o processo de ensino e aprendizagem escolar necessita dessas ações para desenvolver a criticidade dos alunos em busca de uma transformação didático pedagógica do esporte.

Outras ações didáticas do P1 que se aproximam dessa abordagem, “foi a possibilidade de vivência dos conteúdos da forma que os alunos conheciam o esporte a partir de sua realidade. Tanto nas modalidades coletivas, quanto nas individuais, o P1 em uma parte da aula deixava que os alunos praticassem as atividades da forma como eles conheciam, sem a presença de técnicas especializadas e sem a presença de regras padronizadas, ao não ser as criadas pelos próprios alunos” (Diário de campo – Observação).

Esse encaminhamento está vinculado ao processo de transcendência de limites pela experimentação, que possibilita ao aluno o contato com o conteúdo a ser trabalhado a partir de suas próprias experiências com a modalidade. Conforme a aula era efetivada, algumas regras eram modificadas, sendo que essas transformações exigiam dos próprios alunos a necessidade de pensar em estratégias que pudessem contribuir para a solução dos desafios e problemas que eram inseridos durante as aulas, que de acordo com essa concepção se articula com a capacidade de criação desses sujeitos frente aos desafios enfrentados.

Devido a essas intervenções, entendemos que existe uma aproximação com as teorias que balizam o ensino da Educação Física na escola, porém, não podemos deixar de relatar que de acordo com Zabala (1998, p. 15):

Os processos de ensino/aprendizagem são extremamente complexos certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispusermos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu.

Há, evidentemente, certa complexidade no trabalho escolar, mas enquanto agentes em busca de mudanças, devemos criar meios para fazer com que os alunos possam adquirir o conhecimento com mais qualidade e estabelecer critérios para compreender e avaliar o que acontece durante o processo de ensino do conteúdo esporte.

Sendo assim, devemos pensar em elementos diferenciados para o tratamento dos conteúdos na escola, a fim de promover a capacidade de reflexão, de criação e de autonomia dos alunos no âmbito educacional. Essas considerações são relevantes, pois acreditamos que o processo de ensino dos conteúdos da Educação Física na escola “não se elimina o interesse do movimento que é específico do Esporte, da Aprendizagem motora, da Dança, ou das atividades lúdicas enquanto conteúdo específico da área, porém coloca-se o estabelecimento dos objetivos para desenvolver a competência de autonomia” (KUNZ, 1994, p. 101).

Referente às 42h/a que foram observadas na escola B, tanto no 8º quanto no 9º ano do ensino fundamental, constatamos em 38 h/a que o processo de ensino está vinculado a alguns pressupostos da abordagem do ensino aberto (EA) (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), que valoriza e reconhece o conhecimento dos alunos de acordo com as suas experiências e limitações. No entanto, a articulação

metodológica defendida pelo professor P2B na maioria das aulas observadas, estava relacionada a uma perspectiva crítica de educação, a qual se orienta a partir da abordagem crítico - superadora (CS) que é a base das DCE (PARANÁ, 2008). De acordo com os pressupostos de tal abordagem, segundo Resende e Soares (1997, p. 29), devemos selecionar os conteúdos clássicos necessários à formação do cidadão autônomo, crítico e participativo, para que este possa participar, intervir e comprometer-se com os rumos da sociedade possível, diante do momento histórico.

Esses documentos têm como ponto de partida a concepção histórico-crítica (SAVIANI, 1989), que apresenta a partir de cinco eixos subsídios para a práxis pedagógica nas aulas de EF a partir da ação-reflexão-ação ascendente dos alunos. Percebemos a relação das aulas de EF com essa abordagem, a partir do contato que tivemos com ambas as turmas durante os conteúdos que eram trabalhados.

Na maioria das aulas, o professor P2 seguia a mesma sistematização referente ao conteúdo que era abordado. “No caso do basquetebol no 9º ano, primeiramente buscava apresentar o conteúdo com o intuito de fazer uma leitura da realidade e uma análise do conhecimento e das experiências que os alunos possuíam sobre o assunto” (Diário de campo - Observação).

Segundo Vasconcellos (1993, p. 42), “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito”, isto é, para o aluno. Nesse sentido, primeiramente é importante realizar com os alunos a prática social inicial do conteúdo, na qual se caracteriza por uma preparação, do aluno para a construção do conhecimento escolar. “[...] o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses” (GASPARIN, 2007, p. 15).

Esse momento é importante, pois respeita o que o aluno traz consigo á escola, sobre a cultura apreendida de suas vivências e experiências de mundo. Portanto, torna-se necessário o educador conhecer o que os alunos pensam e sentem, pois segundo Vasconcellos (1993, p. 48):

Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é o momento de solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, “síncrese”).

Esse diálogo inicial com os alunos sobre o conteúdo proposto, no caso o basquetebol, é extremamente importante, pois gera no aluno confiança naquilo que vai fazer e ainda, possibilita um relacionamento agradável entre professor/aluno no processo de ensino aprendizagem. No mesmo sentido em que o professor P2 dialogava com os alunos, ele também “fazia provocações sobre a temática, questionando-os sobre a relação do esporte com a mídia, o porquê o basquetebol não é tão evidenciado e a diferença entre o esporte que os alunos assistem com o que eles praticavam na escola” (Diário de campo – Observação).

Buscando uma fundamentação sobre esse processo de problematização das aulas, temos a contribuição de Wachowicz (1989, p. 100), que nos relata que o mesmo:

Não pode ser apenas uma estratégia pela qual um conjunto de conteúdos preelaborados, dado ao professor, passaria por um processo de seleção em função das questões relevantes para a prática social. Haveria então um enlaçamento artificial entre os conteúdos necessários em uma determinada cultura e aqueles pontos que a prática social de um determinado grupo considera relevantes.

Diante dessas considerações, percebemos a importância dos professores planejarem suas aulas, a fim de efetivar uma organização do currículo que vá de encontro com a faixa etária e necessidades dos alunos, fazendo com que os saberes sejam definidos pelas áreas do conhecimento dos professores tendo sempre como fundamento básico de articulação, as necessidades sociais contemporâneas, que de acordo com intervenção observada, traz assuntos relevantes sobre a mídia e o mundo do trabalho.

Conforme o debate acontecia, as aulas prosseguiram com explicações sobre os questionamentos e sobre as regras e fundamentos básicos que eram necessários para a prática da modalidade. Esse momento é indispensável, pois se torna necessário que os alunos conheçam e adquiram o conhecimento científico dos assuntos que estão sendo abordados, pois se a escola permanecer somente com saber popular que os alunos trazem para a sala de aula, o ensino não precisa depender de objetivos, de metodologia adequada e de critérios avaliativos diversificados para ser efetivado.

O fundamental é confrontar aluno e o professor com o conhecimento sistematizado, para que as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem conforme Vasconcellos (1993, p. 64), possam partir do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando,

negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = “concreto”).

Esse processo visa possibilitar aos alunos aspectos do conhecimento do seu cotidiano confrontando-os com o conhecimento científico, porém não de forma linear, mas do mais simples até chegar às intervenções mais complexas, as quais são “construídas no pensamento de forma espiralada e vão se ampliando” (VARJAL, 1990, p. 33). Portanto, de acordo com Gasparin (2007, p. 53), a “instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”.

Nessa perspectiva referenciada, no decorrer do conjunto de aulas de EF sobre o basquetebol, foram proporcionadas práticas corporais sobre os assuntos abordados em sala (regras e fundamentos) tanto de forma parcial, quanto na utilização de grandes jogos pré-desportivos da modalidade. Conforme as atividades eram desenvolvidas, o professor P2 em determinados momentos, inclusive como atividade avaliativa, “solicitava aos alunos que eles modificassem as regras do esporte para uma maior participação de quem tinha mais limitações, para que todos tivessem a posse de bola, etc., assim como solicitações para a recriação de jogos a partir daqueles que foram vivenciados para trabalhar a parte técnica e tática da modalidade” (Diário de campo – Observação).

Esse momento, segundo Saviani (1999, p. 81) é definido como a:

A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Neste sentido, percebemos por meio dessa articulação teórica que a operação fundamental é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, é o momento de avaliação onde o aluno pode demonstrar corporalmente, oralmente ou pela escrita o que compreendeu durante todos os momentos anteriores (GASPARIN, 2007).

Na perspectiva da reflexão sobre essas práticas corporais desenvolvidas, para verificar qual foi a modificação intelectual e qualitativa do professor e do aluno em relação as suas concepções iniciais sobre o conteúdo, após a realização das atividades sempre era realizada uma discussão a fim de identificar quais foram as dificuldades, as possibilidades, os pontos positivos e negativos e as sugestões dos alunos a respeito dos saberes abordados na aula.

Basicamente, esse momento é uma evolução da prática social inicial da aula, que traz como intenção identificar o crescimento e a transformação qualitativa que os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem adquiriram durante as intervenções pedagógicas.

4.1.3 Ludicidade e/ou competição no ensino do esporte

Sabemos que os aspectos relacionados à ludicidade e a competição são temáticas causadoras de amplos debates no meio acadêmico da EF. Diante dessas discussões e de reflexões analíticas que efetivamos durante as observações, é que buscamos nesse momento contribuir para um processo de intervenção que valorize e reconheça o trabalho com os aspectos lúdicos e competitivos nas aulas de Educação Física, especificamente para o ensino do esporte.

Por meio do contato com as escolas, percebemos que as atividades eram desenvolvidas de várias maneiras e com aproximações de várias abordagens para o ensino do esporte durante as aulas, no entanto, nesse primeiro momento buscamos fazer um recorte das intervenções e discussões que valorizam o trabalho com o lúdico como ferramenta para trabalhar com a alegria, o prazer e a espontaneidade.

De acordo com Olivier (2003, p. 22) “o lúdico se baseia na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não da preparação do futuro inexistente. Sendo o hoje, a semente da qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente”.

Com base nessas considerações, notamos que a ludicidade é uma atividade espontânea com um fim em si mesmo e que contrapõe os valores da produtividade e da competitividade exacerbada. Diante dessas características, identificamos na escola A, no 8º e no 9º ano do ensino fundamental, que apesar de ser parte da aula com menor incidência, às atividades lúdicas estavam presentes, porém, “elas ficavam mais

evidentes nas atividades de aquecimento que o P1 proporcionava aos seus alunos” (Diário de campo – Observação).

Essa informação é relevante, pois nos mostra a ausência de atividades que proporcionam a diversão e a espontaneidade nas aulas, sendo essa uma necessidade que carece ser superada diante do trabalho com os conteúdos da Educação Física na escola. A ludicidade deve ser vista como uma especificidade do momento e não como um veículo para alcançar outros objetivos como observamos em diversos momentos das aulas, em que “apesar de aparecer o jogo como metodologia para o ensino dos esportes, a ludicidade não era a questão predominante, pois existia nesse processo, a busca pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica durante as atividades” (Diário de campo – Observação).

Vale ressaltarmos que existe a possibilidade de trabalhar várias questões por meio do jogo conforme nos apresentam Paes e Balbino (2001) em seus estudos sobre o jogo desportivo coletivo e as inteligências múltiplas, no entanto, não estamos fazendo uma crítica a esse processo de utilização do jogo como estratégia metodológica, porém, quando nos referimos ao termo da ludicidade, a presença de outros propósitos utilizando o jogo lúdico como meio, descaracteriza a espontaneidade e a atividade livre e criativa que esse conteúdo pode proporcionar.

Outro aspecto relevante que merece destaque nessas observações é o trabalho com a técnica nos esportes que segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 60-61), necessita ser desmistificada, pois “tem-se como problema a utilização da técnica para o desenvolvimento de aulas de Educação Física na escola. Essa é uma visão estreita da função da técnica, e mais, se ela, ao longo do tempo foi utilizada na forma inadequada, nossa ação deve ser de alterá-la e não de renegá-la”.

De acordo com a situação explanada, percebemos que a técnica vem sendo o motivo principal no desenvolvimento do esporte nas aulas de EF a partir de diversas estratégias metodológicas, no entanto, de acordo com Bracht, (2009); Bracht e Almeida (2003) e Vago (1996), sabemos que ela é importante para o trabalho com os esportes e nossa intenção não é de negação de sua relevância, porém, acreditamos que ela não deve ser a única preocupação do professor no trabalho com o esporte no contexto escolar.

Portanto, o importante no esporte não é seu produto final, mas a participação dos alunos, a valorização do processo e o prazer que ele pode proporcionar às pessoas, como afirmam Shigunov e Neto (2002, p. 59), quando dizem que “a prática esportiva é, então, proporcional à necessidade e ao prazer que dela advém. Um indivíduo normal não

continuará a praticar esportes se não sentir prazer e alegria. Poderá, inclusive, inibir-se, provocando uma reação negativa adversa ao esporte praticado”.

No que diz respeito aos aspectos da ludicidade na escola B, tanto no 8º como no 9º ano do ensino fundamental, observamos tanto no desenvolvimento do atletismo como de basquetebol, conforme já mencionado, a predominância (P) da ludicidade por meio da ampla presença do jogo como subsídio para as ações do professor, a qual era efetivada de maneira oposta ao que foi observada no contexto anterior.

Devido à grande presença do jogo no contexto das aulas de EF da escola B, acreditamos que para uma maior compreensão, seja necessária a sua conceitualização. Nesse sentido, para atingir esse propósito temos a definição de Kishimoto (2006, p. 37), que nos diz que o jogo é entendido como um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”.

Com outras palavras, temos o posicionamento de Araújo (1992, p. 64), que conceitua o jogo como “uma atividade espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida, que deve ser observada, ou um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado”. Na escola B, por meio do jogo, “as aulas eram modificadas e a questão tática e tática foram alteradas no sentido de dar oportunidades aos alunos de “jogar” de forma espontânea e prazerosa, atendendo dessa forma, a maioria dos alunos que estavam participando das aulas” (Diário de campo – Observação).

Sabemos que o lúdico pode ser desenvolvido de várias formas, no entanto, a partir dos contatos com o campo observado, presenciemos na maioria das aulas de EF, que as sistematizações que se evidenciavam por meio dos jogos pré-desportivos se destacavam e se aproximavam das diversas perspectivas apontadas como as de Paes e Balbino (2001), Scaglia (1999; 2003), Freire (2003), Garganta e Graça (1995), Kroger e Roth (2002) e Greco e Benda (1998) entre outros. Sendo assim, constatamos que por meio destas abordagens, o professor buscava além do trabalho com as questões típicas do esporte, abordar e estabelecer estratégias que pudessem resgatar alguns valores como dimensão atitudinal durante as atividades propostas. Para isso, de acordo com Hiramata et al. (2011, p. 174), “Acredita-se que para valores humanos positivos serem incorporados ao comportamento dos alunos, estes precisam ter significado na vida da pessoa, serem sentidos, vivenciando-se suas conseqüências, aliando-se as emoções vividas à reflexão racional do valor”.

Também nos cabe, como professores de EF, trabalhar valores educativos por meio do esporte, buscando além de conceitos, proporcionar experiências e vivências que façam com que os alunos sintam as características exercidas e sofridas nos jogos e que reflitam sobre a presença e a importância do outro nessas atividades que diante dos estudos de Garganta e Graça (1995) se destacam como traços fundamentais nos jogos desportivos coletivos.

Outro aspecto relevante que se faz salutar nessa pesquisa a partir da ficha de observações é a questão das intervenções pedagógicas com a questão da competição nos esportes. Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 60), “A longo do tempo, criticou-se o esporte na escola, por ela apresentar o sentido competitivo, como se competição fosse um demônio a ser eliminado”.

Por muito tempo, inclusive nos dias de hoje, muitas críticas são destinadas ao trabalho com a competição na escola, no entanto, a partir de análises e discussões sobre os estudos de Tubino (1992) e Kunz (2000), torna-se necessário desmistificar esses conceitos, no sentido de identificar que a competição não é o problema, mas sim a metodologia que muitas vezes pode estar sendo utilizada de forma equivocada no desenvolvimento do trabalho no contexto escolar.

Essas e outras questões apresentam vários debates e questionamentos no campo da Educação Física escolar, porém, com o intuito de repensarmos sobre as possibilidades de ação com a competição no esporte, acreditamos que ela “é a base e pressuposto para a cooperação. Sem a primeira, não se pode aquilatar o valor da segunda. O que nos importa é disseminar o sentido da competição como possibilidade de incorporação de uma ética do jogo, do jogador e do competidor” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 60).

Diante dessas considerações, buscamos durante as observações identificar como o esporte está sendo trabalhado nas escolas em relação à competição. Dessa forma, conforme o trabalho desenvolvido na escola A, no 8º e 9º ano do ensino fundamental, identificamos que em 36h/a do total de observações realizadas nesse contexto, “a competição estava presente nas aulas, porém, ainda de forma predominante (P) e exacerbada, inclusive dentro dos jogos em que a questão técnica era exigida com mais qualidade” (Diário de campo – Observação).

Essa percepção pode ter adquirido consequências das próprias intervenções durante as aulas, na qual as discussões sobre os valores e os diversos temas que estavam relacionados o esporte, eram tratados em sua superficialidade, somente a partir de

conversas e conceitos. Nessa perspectiva, torna-se necessário buscarmos mais profundidade nas ações, a fim de pedagogizar o esporte que será trabalhado dando mais ênfase no desenvolvimento das atitudes e da autonomia que podem ser efetivadas durante as vivências práticas e não somente nos diálogos ou reflexões sobre as propostas de intervenção.

Portanto, conforme nos mostra Hirama et al. (2011, p. 175-176),

[...] é possível planejarmos ações que levem nossos alunos e atletas a refletirem sobre o papel do outro no grupo, nas causas das diferenças de habilidades, nas diferentes possibilidades de contribuição no desenvolvimento, na necessidade de cooperação, de esforço próprio, entendendo que não é preciso existir os “donos do time” nem os “coitadinhos” que devem apenas receber o apoio e a caridade dos demais.

A partir desses aspectos que consideramos relevantes nas observações, percebemos que apesar da maioria dos alunos participarem das aulas, não se sentem motivados e não manifestam interesse nas aulas, isso ocorre devido a valorização exacerbada da competição, o que propicia que somente os mais habilidosos participem com maior frequência das aulas ou dos momentos do jogo.

Assim, corroborando com a ideia de Beneli e Montagner (2011, p. 32), podemos afirmar que “a competição se utilizada de forma competente, pode ser um excelente meio de educação e formação social, pois nela estão presentes diversas situações – problema que se assemelham à vida cotidiana”.

Referente ao ensino do esporte no 8º e 9º ano do ensino fundamental da escola B sobre a questão da competição observamos em 28 h/a sua existência em algumas atividades (EA), pois a partir do processo de intervenção docente existia a valorização e o reconhecimento da relação entre a ludicidade e a competitividade no ensino dos esportes. Isso ficou evidenciado e todas as aulas que era proporcionado aos alunos durante o ensino dos conteúdos predominantes, os quais “seguiam uma sequência metodológica por meio do jogo, resgatando a diversão, a espontaneidade entre outros aspectos, mas que em outros momentos, sob outros critérios e objetivos, a competição aparecia como subsídio necessário para repensar os valores dos participantes e os desafios que cada um pudesse encontrar durante o seu convívio em sociedade” (Diário de campo – Observação). Essa postura é relevante, pois nos mostra que a intervenção docente nesse contexto, acredita que na perspectiva de discutir e vivenciar o ensino do esporte:

[...] não se pode descartar a necessidade de se ensinar a competir, pois a competição como um conteúdo do planejamento do professor pode enriquecer/incrementar o processo de ensino. As competições pedagógicas e os festivais esportivos tanto em aulas de educação física como em aulas de treinamento, constituído como conteúdo de ensino, são partes integrantes do projeto pedagógico da escola, podendo, portanto, ser compreendidos como possibilidade educacional, como ferramenta de intervenção (SCAGLIA et al., 2006. s/p).

Por meio dessas considerações, conseguimos compreender as diversas possibilidades de aprendizagem que o esporte pode oferecer, sendo a competição nesse processo, uma grande aliada para se atingir os objetivos considerados necessários para a formação dos alunos, pois “a ação pedagógica não envolve somente aspectos físicos e mecânicos do esporte, mas também deve transmitir valores sócio-culturais e projetar desafios que esses jovens poderão encontrar durante a sua vida” (BENELI; MONTAGNER, 2011, p. 33).

Diante dessas concepções, evidenciamos a importância de um planejamento docente, bem como uma metodologia que esteja articulada à realidade e a necessidades dos alunos, para que por meio do esporte, seja possível abordar valores, superar desafios e atingir objetivos que possam contribuir para o convívio social dos alunos.

4.1.4 As relações professor x alunos; aluno x aluno e interesse/participação nas aulas

Nesse momento da pesquisa, buscamos por meio da análise das aulas de EF, verificar como se dá a proximidade entre professor e aluno, aluno e aluno e o interesse dos mesmos pelas aulas. Primeiramente, se tratando da relação entre professor e aluno segundo Ricoeur (1969, apud SANTOS, 2001, p. 72), não podemos negar que essa aproximação é difícil,

[...] sem dúvida das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença, de parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre.

Devemos considerar que os alunos trazem muitos conhecimentos advindos de sua realidade e experiências, os quais em relação ao processo de ensino carecem de um

confronto com o conhecimento científico, por meio de uma relação dialógica e reflexiva mediada pelo professor.

Sabemos que em vários contextos, principalmente na realidade escolar, o professor de Educação Física é visto como um adulto mais próximo dos alunos (RODRIGUES; MONTAGNER, 2011). Devido a essa confiança dos alunos perante a figura do professor, acreditamos de acordo com Aquino (1996, p. 34), que “a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos [...]”.

Nesse sentido percebemos que a presença de uma boa relação entre os sujeitos da aprendizagem é indispensável para a aquisição de conhecimentos, já que as decisões sobre os elementos que compõe o planejamento acontecem de forma conjunta durante a rotina escolar.

Por isso, é extremamente importante que ambos, sejam protagonistas da aprendizagem, pois de acordo com Freire (1996, p. 73) o docente mesmo sendo um

[...] professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Conforme essas considerações, percebemos que se torna necessário intervir com seriedade e com uma postura compromissada no processo educativo, para que os saberes adquiridos possam subsidiar positivamente as ações e atitudes dos alunos na sua atuação na sociedade.

Na escola A nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, no que diz respeito a essa categoria, constatamos em 32 h/a uma relação razoável (R) entre professor e aluno. Notamos de forma implícita que existia em alguns momentos, um distanciamento entre o professor P1 e os alunos, “devido à influência de muitas atividades competitivas que estavam sendo desenvolvidas de forma exacerbada no ensino do esporte” (Diário de campo – Observação).

Esse distanciamento acontecia, a partir do momento em que alguns alunos não apresentavam tantas habilidades para desenvolver as atividades que eram propostas nas aulas, e dessa forma, não tinham autonomia para sugerir ou questionar mudanças durante a intervenção. “Esses mesmos alunos que apresentavam dificuldades durante as vivências, durante as aulas em sala, consideradas teóricas, também não se posicionavam

ou se quer tiravam dúvidas que viessem a aparecer durante a sequencia das atividades” (Diário de campo – Observação).

Tais manifestações apresentam alguns impedimentos na proximidade entre professores e alunos, pois nem todos os alunos demonstraram uma afetividade com o educador, devido às dificuldades que os mesmos apresentaram durante a realização das atividades, no entanto, apesar de suas limitações, todos são detentores de um saber que pode servir de exemplo e aprendizado para o outro em um contexto de relatos e trocas de experiências. Para tanto Gadotti (1999, p. 2) diz que:

[...] para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem "perdido", fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

A aprendizagem representa nesse sentido, um relato de saberes e experiências que se configuram a partir da utilização e reconhecimento de diferentes teorias e metodologias pelo professor. Pois, de acordo com Mattos et al. (2008, p. 33)

[...] a partir do momento em que o processo de ensino-aprendizagem for caracterizado pela participação efetiva do aluno e do professor, e que haja trocas de experiências, este relacionamento trará muitas contribuições para o desenvolvimento da autonomia do educando, e o professor estará desempenhando seu papel de educador e não de ditador de ordens e regras.

Sobre o aspecto que colocamos em evidência a relação entre aluno e aluno nas aulas de EF, observamos nas 44 h/a na escola A, que as turmas na medida do possível apresentam uma boa (B) relação e uma proximidade uns com os outros, porém, em determinados momentos (10 h/a), “ainda existia a prevalência de domínio em alguns grupos, a exclusão de colegas em algumas atividades, devido à ausência de habilidades, a inquietação ou inibição de alguns perante o grupo ou ao professor P1, entre outros” (Diário de campo – Observação).

Dessa forma, durante o processo de intervenção, cabe a inserção de atividades que resgatem esses valores, principalmente aqueles relacionados à cooperação para que os alunos compreendam e aceitem a heterogeneidade presente em sala de aula.

Nesse sentido, nós professores diante da disciplina de EF, devemos “enxergar a integralidade do ser humano e a necessidade de trabalhar valores como a solidariedade,

a liberdade responsável e a cooperação” (CORREIA, 2006, p. 53). Para isso, com a intenção de tornar o esporte um jogo de encontro entre os sujeitos, as sistematizações segundo Orlick (1989, p. 40), devem ser organizadas entendendo que “o objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e interação cooperativa prazerosa”.

Referente ao interesse e a participação dos alunos em relação às aulas de EF nessa realidade, identificamos que os alunos demonstram uma alta participação (AP) nas atividades, mas em muitos momentos, notamos que esse interesse se evidencia para atingir outros propósitos ou pela aquisição de “notas” que serão atribuídas a partir da efetivação das atividades que são propostas. Nessa direção, de acordo com Pereira e Moreira (2005, p. 121), percebemos que:

[...] os alunos até gostam da educação física, porém não compreendem de forma mais profunda. Talvez esse posicionamento seja reflexo da própria postura indecisa dos professores, pois estes não vêem tal componente curricular com possibilidades de mudanças de comportamento e possibilidades de crescimento pessoal e social. Alunos e professores precisam se conscientizar de seus papéis dentro da escola, com a finalidade de atingir focos mais importantes (criação, criticidade, transformação, discussão) que a simples transmissão e reprodução de conhecimentos.

Diante do exposto, observamos que de certa forma a falta de interesse e a desmotivação profissional, vem comprometendo a participação dos alunos nas aulas, pois conforme observado, “a falta de habilidade gerada pela restrita vivência de atividades motoras em experiências anteriores, a dominância de alguns grupos nas aulas e alguns casos de comportamentos indesejáveis, são alguns dos motivos que levam os alunos ao não interesse pelas aulas” (Diário de campo – Observação).

Entretanto, é preciso que o professor procure conscientizar os alunos para a formação de hábitos em relação a prática de atividade física e/ou esportiva que envolvem o ensino da EF na escola. Assim sendo, será tarefa do professor de EF segundo Shigunov e Neto (2002, p. 61), “criar entre os alunos um clima de interesse que faça com que as atividades físico-motoras sejam uma atividade agradável, que dê prazer e se torne um hábito”.

Esses encaminhamentos são indispensáveis para compreendermos e conhecermos as maneiras de estimular os alunos para as atividades que são destinadas no contexto da Educação Física escolar, porém, em muitas realidades, não podemos deixar de ressaltar conforme relata Martinelli et al. (2006, p. 14), que:

[...] o professor também assume grande importância para essa desmotivação dos alunos, pois a metodologia utilizada para o desenvolvimento das aulas, o relacionamento aluno-professor, o conteúdo por ele apresentado, o local para as aulas, entre outros fatores, também influenciam ou não nas aulas de Educação Física.

Podemos perceber também a presença dessas influências a partir dos estudos de Dieckert (1984, p. 162), nos quais constatou que:

Muitos professores de Educação Física deixam de ser motivadores porque, com o tempo, deixam de investir na qualidade do seu ensino. Fato que ocorreria ao deixarem de praticar esportes; nunca fazerem qualquer curso para se atualizarem; não lêem revistas especializadas, literaturas recentes, periódicos ou livros; durante as suas horas livres, não se empenham pela Educação Física na escola, nos clubes ou na comunidade. Essas ocorrências levam o aluno, ao perceber o desinteresse do seu professor, também a se desmotivar pelas aulas de Educação Física.

Como princípio educativo conforme estudos já realizados devemos motivar os alunos a se integrarem à luz da perspectiva da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), organizando, selecionando e sistematizando os saberes, com o objetivo de possibilitar aos educandos a melhor forma de adquirir o conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Em outras palavras, o professor deve identificar seu trabalho como uma profissão e não como uma ocupação, deve ter uma identidade profissional socialmente justificável, e ainda, ser um pesquisador de seu fazer pedagógico e de suas próprias atitudes, tornando-as flexíveis de acordo com a sua realidade.

Obviamente, a partir de outra ótica, de acordo com Zagury (2006, p. 35):

Apontar o professor como único responsável pela não participação dos alunos é mascarar a realidade. Ignorar que por parte dos alunos, por razões sociais ou pessoais, não querem, não gostam de estudar, e muito menos se esforçar para aprender, é igualmente ignorar que o ser humano é múltiplo e que cada indivíduo reage diversamente aos estímulos recebidos. E é ignorar também que, por muitas dessas variáveis, não podem ser superadas unicamente pelo trabalho do professor, por melhor que ele seja e por mais que trabalhe bem e se esforce muito.

Essas questões são pertinentes e merecem destaque pelos professores, os quais apresentam várias atitudes e um compromisso indispensável para legitimar a área de conhecimento Educação Física no âmbito escolar, no entanto, o professor não deve ser

considerado o único responsável pelo desinteresse e a não participação dos alunos nas aulas de EF.

Entretanto, nos aspectos inerentes a relação professor-aluno na escola B, observamos a partir das 42 h/a uma boa (B) relação interpessoal entre esses sujeitos, com uma intervenção democrática (D) do professor, pois essa proximidade “se deu de forma agradável, na qual o professor P2 na medida do possível escutava e dava abertura para que os mesmos pudessem dialogar sobre as propostas de intervenção e sobre as decisões que seriam tomadas durante a aprendizagem dos esportes” (Diário de Campo – Observação). A partir dessa identificação no campo de pesquisa confirmamos as análises de Libâneo (1994, p. 250), que em seus estudos descreve que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Esses fatores são necessários para proporcionar a atração e a motivação intrínseca dos alunos nas atividades, pois mostra que não é somente o professor que domina os saberes, ao contrário, evidencia a sua humildade diante da heterogeneidade de habilidades e conhecimentos que os alunos trazem para a realidade escolar.

Outros aspectos relevantes que identificamos nas observações foram “os momentos em que o professor P2 dialogava de forma individual com os alunos, tanto para auxiliá-los em algumas atividades/dificuldades, quanto nas chamadas de atenção, caso fosse necessário” (Diário de campo – Observação). Para explicar essa intervenção, encontramos em Nérici (1992, p. 190), algumas informações relevantes, a qual nos relata que uma:

Boa técnica de motivação é ter uma conversa em particular com o aluno. Em que se procura explorar o sentimentalismo e também, quando necessário, falar francamente com o aluno, chamando-o às suas responsabilidades. É imprescindível que ele sinta, apesar das verdades, se necessárias, que o professor é seu amigo e tudo está fazendo para ajudá-lo.

Por meio dessas articulações teóricas, justificamos os aspectos observados no que se refere à relação professor aluno que parece ser bem sucedida nesse contexto.

Essa proximidade deriva de um longo processo de intervenção que extrapola o saber somente adquirido em sala de aula, ele é fruto de uma sequencia didática articulada com o saber da experiência dos alunos de acordo com suas realidades e diferenças. Tal articulação justifica inclusive outro aspecto relevante nesta pesquisa, que é a boa (B) relação existente entre os alunos nas 42h/ aulas observadas, pois o contexto onde essa instituição está inserida é bastante carente, necessitando dessa forma, da cooperação e da confiança das pessoas que nela convivem.

Vale ressaltar que o trabalho desenvolvido pelo professor, já é efetivado há um longo prazo, pois “não podemos esperar que os jogos cooperativos sejam incorporados e aceitos de pronto, de imediato” (CORREIA, 2006, p. 44), inclusive se as vivências que são propostas não foram anteriormente experimentadas pelos alunos.

Referente ao interesse e participação dos alunos durante as aulas, percebemos que os mesmos apresentam motivação para as ações pedagógicas propostas, demonstrando nas 42 h/a observadas uma alta participação (AP) nas atividades que eram propostas, sejam elas com critérios avaliativos ou não. No entanto, devemos compreender segundo Torre (1999, p. 9), que "a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender".

E ainda, nossa intervenção deve ser direcionada, acreditando na perspectiva de Shigunov e Neto (2002, p. 58), que se expressam da seguinte forma:

[...] para que o interesse por uma prática continue a se manifestar durante toda a vida, deveria tornar-se um hábito, isto é, que se estabelecesse à vontade e a necessidade de praticar; sendo necessário, para tal, um processo de condicionamento, até que este comportamento se estabeleça.

Sendo assim, acreditamos que as atividades desenvolvidas por meio do esporte numa perspectiva educacional, podem estimular e incentivar os alunos para a vivência do esporte de participação, tornando-se assim um hábito de vida.

4.1.5 Espaço e material para as aulas de Educação Física

A última categoria priorizada nas observações foi à questão relacionada aos espaços e materiais para as aulas de EF. Assim, como buscamos compreender o processo pedagógico para o ensino do esporte na escola, por meio do instrumento da

observação, não poderíamos descartar a necessidade de ter um olhar direcionado às questões inerentes a esse tópico, pois como afirma Shigunov (1997, p. 679), “a escola precisa dispor de espaços que permitam realizar com eficácia o ato pedagógico nas atividades físicas e desportivas curriculares, tanto na formação desportiva dos jovens como na aquisição de destrezas motoras básicas”.

Em conformidade com a situação explanada, observamos que se torna extremamente necessário que os profissionais envolvidos com o processo de ensino, estabeleçam critérios e pensem em alternativas para garantir o acesso dos alunos aos materiais e espaços disponíveis para sua aprendizagem, assim como, na sua aquisição e manutenção, pois a ação pedagógica, diante de sua complexidade, exige melhores condições de trabalho e de estudos, tanto para os professores quanto para os alunos durante o processo de intervenção.

Nesse sentido, conforme as aulas eram desenvolvidas fomos percebendo a partir das observações, algumas questões relevantes para essa discussão, sendo que diante das necessidades estruturais e materiais no que tange ao ensino do esporte tanto na escola A, quanto na escola B, constatamos a insuficiência (I) desses elementos e identificamos que apesar de suas particularidades, as escolas “apresentam o básico para o desenvolvimento das aulas, sendo que os únicos espaços que essas escolas proporcionam aos alunos é um ginásio, que apesar de ser uma área coberta, apresenta várias dificuldades e inseguranças aos alunos e ao professor nos dias de chuva, e ainda oferece uma pequena quantidade de materiais que para o ensino das diversas modalidades esportivas e para a grande quantidade de alunos, se tornam insuficientes” (Diário de campo – Observação).

Diante dessa configuração, identificamos que as insuficiências (I) e dificuldades em relação à falta de espaços e materiais para as aulas de EF estão presentes no cotidiano dessas escolas, assim, sabemos conforme Bracht (2003, p. 39), que “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”. Torna-se necessário dessa forma, buscarmos meios para que a aprendizagem se torne significativa para os alunos e para que essas limitações não atinjam os objetivos propostos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

No entanto, diante das necessidades, uma das alternativas que foram utilizadas algumas vezes na escola A, “foi o trabalho com os esportes em espaços adaptados que

ficavam ao redor da escola, como uma quadra municipal que não era muito utilizada pela comunidade contribuindo dessa forma para as intervenções pedagógicas da escola” (Diário de campo – observação). Da mesma forma na escola B, próximo à instituição, “era utilizada uma pista para ciclistas que por meio de adaptações contribuía para o trabalho com o atletismo nas provas de pista” (Diário de campo – Observação).

Diante dessas constatações, observamos que muitas vezes existem possibilidades de outros encaminhamentos de ação apesar das limitações existentes, no entanto, os recursos devem ser submetidos à criatividade de cada professor para a sua utilização, pois como afirma Xavier (1986, p. 29),

[...] os professores de Educação Física escolar devem possuir um conhecimento amplo e seguro sobre quais recursos serão mais apropriados para aplicarem, a cada momento, a cada nova situação de ensino, pois seu aproveitamento nas aulas de Educação Física constitui um instrumento pedagógico valiosíssimo.

Nesse mesmo sentido, observamos outro recurso utilizado pelos professores bastante relevante para usufruir os espaços que as escolas disponibilizavam, o qual se caracterizava pela alternativa de organização das aulas por meio da elaboração de cronogramas para a utilização desses espaços, com o intuito de fazer com que as estruturas disponíveis não fossem utilizadas por mais de um professor ao mesmo tempo limitando e dificultando ainda mais o desenvolvimento das aulas.

Por outro lado, apesar das dificuldades, adaptações e das insuficiências (I) que as instituições apresentaram em relação à estrutura física e materiais para as aulas de EF, acreditamos que novas ações devem ser desenvolvidas pelos sujeitos que estão ligados com o processo educativo, a fim de assegurar a qualidade do ensino a partir do acesso e utilização das estruturas e equipamentos disponíveis para a aprendizagem.

Pois, segundo Ferreira (2006, p. 24), “os professores de educação física principalmente de escolas públicas estão insatisfeitos. Sentem-se sobrecarregados e desvalorizados em sua profissão. Suas condições de trabalho são de fato, muito ruins. Falta material e não têm local adequado para ministrar um esporte como deveria”.

Nessa mesma linha de análise, temos o posicionamento de Souza Lima (1998, p. 31), o qual nos descreve que “Escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo totalmente desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado”.

A partir das questões evidenciadas, percebemos que as mesmas são situações complexas, que derivam da ausência de políticas públicas e em muitos contextos da inatividade da escola, comprometendo dessa forma, a organização do trabalho pedagógico do professor e conseqüentemente a qualidade de ensino que se busca destinar aos alunos.

No entanto, são condições necessárias para que pensemos em novas possibilidades e alternativas de transformar a realidade das escolas, que como sabemos, não é uma tarefa fácil, mas que a partir de uma identidade profissional responsável a mesma pode vir a ser modificada ou pelo menos reconstruída.

Assim, diante das observações adquirimos vários conhecimentos que se tornam relevantes devido ao convívio com a rotina das escolas, dos professores e alunos, a partir da complexidade, das possibilidades, das necessidades existentes e das estratégias de ação que eram encontradas durante o processo de ensino. Dessa forma, nesse primeiro contato, evidenciamos que o esporte vem sendo abordado no contexto das aulas de EF, no entanto, diante das 44 h/a de observações na escola A, e das 42 h/a na escola B, foi possível identificarmos que ele se evidencia de forma desassociada entre as aulas práticas e teóricas de algumas modalidades, mediante um processo metodológico que não proporciona ao aluno a reflexão ou sobre a relevância dessas experiências para a sua formação.

Percebemos que as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais se apresentam de forma isolada em algumas aulas, fazendo com que o esporte seja apropriado pelos alunos de maneira fragmentada e desvinculada de uma proposta que valoriza e reconhece a relevância das diversas manifestações do esporte.

Por outro lado, em outro contexto, foi possível percebermos a preocupação em oferecer e proporcionar aos alunos o conhecimento sistematizado sobre o esporte a partir de uma didática que contempla diversas fases metodológicas para a experimentação, vivência, transformação e reflexão dos conhecimentos que estão sendo efetivados durante o trabalho pedagógico.

Essas diversas e variadas estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para o ensino do esporte, nos impulsionam a refletir sobre as ações que podem ser desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de construirmos uma cultura escolar do esporte a partir das características e necessidades dos alunos.

4.2 AS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES: COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESPORTE NA ESCOLA

O questionário aplicado aos professores de EF foi elaborado com perguntas abertas com o intuito de possibilitar maior flexibilidade e liberdade nas respostas para a obtenção das informações. Vale ressaltarmos que esse instrumento foi disponibilizado aos sujeitos da pesquisa, depois que foram realizadas algumas observações de aulas com a intenção de reconhecimento do contexto pedagógico que foi investigado.

Após o agendamento com os professores, o instrumento foi entregue para ser respondido, assim como foram estabelecidos os prazos para a sua devolução. Na escola A, esses documentos foram entregues em duas datas: 22/05/2012 – (professores das turmas observadas) e 29/05/2012 (demais professores). Na escola B os documentos foram entregues nos dias 29/05/2012 (professores das turmas observadas) e 01/06/2012 (demais professores). Esses instrumentos foram entregues em dias diferentes devido à dificuldade de encontrarmos todos os professores em uma mesma data nas escolas, e ainda pelo fato de priorizarmos o momento em que esses sujeitos estivessem em hora-atividade, ou seja, não estivessem ministrando aulas.

O questionário além de buscar a identificação e caracterização dos professores, contém treze (13) perguntas que evidenciam o foco da pesquisa a partir das respostas dos professores sobre: a contribuição de sua formação para o trabalho pedagógico com a EF e o desenvolvimento do esporte; o conteúdo mais abordado nas aulas; as estratégias metodológicas utilizadas e a contribuição do jogo; a compreensão das manifestações do esporte; os elementos que se articulam a esse conteúdo, como a relevância da técnica, da tática e a relação entre esporte e mídia.

O processo de análise sobre os questionamentos foram abordados a partir das seguintes categorias: Saberes acadêmicos sobre o esporte: motivação, contribuições e estratégias de ensino; Conteúdo predominante e estratégias metodológicas utilizadas nas aulas; Manifestações do esporte: heterogeneidade, homogeneidade e polissemia; Ensino do esporte e os elementos articuladores e o jogo como possibilidade de intervenção pedagógica para o ensino do esporte.

4.2.1 Categoria 1: Saberes acadêmicos sobre o esporte: motivação, contribuições e estratégias de ensino

Por meio dessa categoria buscamos trazer algumas discussões a respeito dos elementos que de certa forma se tornaram relevantes para a formação profissional desses professores a partir dos questionamentos referentes: ao processo de motivação que fez os sujeitos da pesquisa em escolher essa profissão; qual a contribuição das escolas e da instituição de ensino superior para a sua formação em EF e quais estratégias de ensino foram utilizadas para o trabalho com o esporte durante a sua formação inicial.

Esses aspectos se tornam relevantes, pois, nos permitem refletir sobre as histórias de vida e experiências dos professores, as quais ao longo do processo de formação foram essenciais para a construção de uma identidade profissional docente. No que tange aos elementos que estimularam os sujeitos para a escolha da profissão, percebemos a existência de um consenso entre as respostas que foram determinantes para a escolha profissional.

Nesse conjunto de ideias, o processo motivacional pela escolha de atuação se dá pelo fato de o esporte ser considerado uma expressão máxima das diversas culturas por meio da diversidade de manifestações esportivas que o caracterizam tanto como conteúdo quanto como fenômeno social. Nesse sentido, identificamos que o gosto e o prazer pela prática esportiva se apresentam com destaque nas respostas dos sujeitos da pesquisa referente ao motivo pela escolha da profissão.

Sempre gostei de praticar esportes e gosto de conviver com os alunos (P3A);
Gosto pela prática esportiva (P2A);
Pela convivência com a prática no esporte e levar aos alunos a importância das práticas de atividades físicas (P1A);
Por sempre gostar de esportes (P6B);
O amor pelo esporte (P4B);
O principal motivo foi a identificação com o movimento e com o esporte (P5B).

Acreditamos que essas referências são determinantes pelo fato de o esporte entre várias perspectivas, ser um fenômeno cultural e uma construção social da humanidade, que teve o incentivo de crescimento por meio do poder público a partir da década de 1960, já que esse momento social apresenta

[...] a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na educação física escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo, e a expansão e sedimentação dos sistema formador de recursos humanos para a educação física/esporte (BETTI, 1991, p. 100).

Essas referências apesar de serem pautadas na aptidão física, na produtividade, no desenvolvimento de um corpo disciplinado e alienado, representam o início do debate e das discussões sobre a relação entre a EF e o esporte.

Essas aproximações são pertinentes, pois, devido às experiências vividas por meio das práticas esportivas, muitos professores acabam optando pela área da EF e dando continuidade em sua atuação profissional no trabalho exclusivo com os esportes.

No entanto, apesar das experiências e dos gostos pelas práticas esportivas serem relevantes no processo de escolha profissional, de acordo com Bourdieu (2003, p. 183) torna-se necessário uma compreensão de que:

[...] a história do esporte é uma história relativamente autônoma que, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica.

Por meio dessas considerações percebemos que a história de vida dos indivíduos pode ser determinante na escolha profissional, mas no que tange ao ensino do esporte, é relevante considerar o momento, o contexto, os participantes, a metodologia e o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, com o intuito de buscarmos uma intervenção que possa ir além da produtividade e do ensino pautado na técnica e no rendimento esportivo.

Esse processo que se articula entre a experiência e a história de vida dos indivíduos pode contribuir para a definição da escolha pela docência, os mesmos são definidos por meio de algumas pesquisas como saberes profissionais, os quais podem se diferenciar dos saberes temporais, heterogêneos e personalizados (TARDIF, 2000). Os saberes temporais, além dos interesses pelas práticas esportivas conforme já citado anteriormente, podem ser analisados à luz de outras respostas dos sujeitos da pesquisa que são relevantes, as quais suscitam questionamentos sobre se a história de vida escolar contribuiu de alguma forma para a definição de ser professor e para o ato de ensinar.

Sim, pois sempre estava envolvida com escolinhas esportivas e me dava muito bem com a professora de EF (P3A);

Sim, pois frequentemente estava envolvido em atividades esportivas (P2A);

Acredito que sim, as aulas de educação física foi minha paixão em minha época de escola (P2B);

Sim, estudei em várias escolas públicas, tive vários professores de educação física que valorizavam a prática esportiva e enfatizavam a importância da mesma para a saúde, isso contribuiu muito para minha escolha (P4B);

Acredito que sim, desde o professor de educação física da 5ª série até o técnico esportivo, pois fui atleta e também tive excelentes professores de educação física durante minha educação básica (P3B);

Sim, por meio das aulas de educação física e dos jogos escolares (P6B).

Esses saberes adquiridos através do tempo durante a vida escolar dos sujeitos da pesquisa podem ser definidos como “imersões que se manifestam através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 2000, p. 13). Nessas respostas, percebemos que são várias as contribuições da escola para os sujeitos da pesquisa na busca por uma definição profissional, pois além do envolvimento em atividades esportivas proporcionadas pelas escolas, a ação metodológica e as atitudes dos professores no processo de ensino aprendizagem escolar foram significativas para que os mesmo pudessem dar continuidade em sua vida acadêmica e profissional no campo da EF.

Nessa linha análise, ainda na perspectiva do saber temporal, temos algumas respostas que estão articuladas ao tempo vivido pelos sujeitos da pesquisa nas suas experiências pedagógicas, as quais segundo Tardif (2000, p. 14), também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

Na verdade me formei por acaso convidado por um amigo e comecei a gostar, hoje sou feliz pela profissão que escolhi, aprendendo durante a prática (P2B);

Professora alfabetizadora já sou desde 2000, ou seja, tenho 12 anos de sala de aula e gosto muito do que faço e a educação física escolar sempre me atraiu, gosto de jogos, esportes e tudo que envolve atividades físicas. Sempre gostei de aulas de educação física na escola (P1B).

Por meio dessas considerações acreditamos que a prática profissional caracterizada pela experiência adquirida durante o processo de ensino, seja fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e pela busca de novas

estratégias metodológicas que possam contribuir para a prática pedagógica. Referente à manifestação da professora, percebemos uma ampla articulação desse saber profissional temporal, já que a mesma apresenta uma identificação pela EF que se consolida a partir de sua intervenção enquanto alfabetizadora, possibilitando novos caminhos para aquisição de competências e de novas áreas de atuação.

Nesse processo de identificação dos elementos que serviram de estímulo para os sujeitos da pesquisa em sua escolha profissional, buscamos informações referentes a quanto e como a graduação contribuiu para a sua formação em EF. Sob esses critérios, obtivemos algumas respostas pertinentes para o debate em questão.

Com certeza, foi de grande contribuição à formação acadêmica, pois me deu um embasamento teórico e prático para atuar na escola (P6B);
 A minha formação contribuiu muito na forma pedagógica de trabalhar com os alunos e no conteúdo científico (P5B);
 Foi absolutamente essencial, tive grandes mestres que só vieram a acrescentar na minha formação como professor (P1A);
 Passei a entender que a EF não está apenas ligada ao esporte, e sim abrange muito mais coisas (P3A);
 Foi imprescindível por fazer entender o verdadeiro papel do professor de EF (P2A).

Essas questões se apresentam como um desafio para os professores, pois a relação entre o pensamento acadêmico (teoria) e a ação pedagógica na escola (prática) são elementos fundamentais para a aquisição de competências e habilidades para o campo de atuação em EF. Diante dessas manifestações dos professores, percebemos que a formação inicial foi essencial para a compreensão de como ser professor, assim como no rompimento das ideias em acreditar que essa área está somente articulada e subordinada ao conteúdo esporte. Entre essas informações que foram colocadas pelos professores, temos duas manifestações que demonstram a relevância de algumas disciplinas e da formação continuada.

Na minha formação tive bons professores, que contribuíram para minha formação, mas a busca do conhecimento deve ser contínua, para o professor melhorar a sua prática (P4B);
 Meu curso de graduação contribuiu muito, fiz uma matriz curricular de 4 anos em tempo integral, com professores que trabalhavam disciplinas voltadas para a escola, como metodologia de ensino e estágio supervisionado em diversas áreas. No entanto, a formação continuada foi e está sendo imprescindível no entendimento do contexto escolar (P3B).

Essas considerações são importantes, pois nos apresentam a contribuição de algumas disciplinas como Metodologia de Ensino a partir de suas diversas abordagens

pedagógicas e do Estágio Supervisionado para o contato com a realidade escolar e consolidação dessas estratégias de ensino por meio da práxis pedagógica. Ainda nessas análises dos professores, fica evidente a importância da formação continuada para o entendimento do contexto escolar, sendo essa uma exigência necessária para romper com estratégias ultrapassadas de ensino que valorizam apenas a aptidão/capacitação física. De acordo com Macedo (2005, p. 52), “se nós, professores, não colocarmos na pauta de nossa vida pessoal e profissional a questão do aprender continuado, nossa competência de ensinar pode ficar cada vez mais insuficiente, obsoleta”.

Nesse sentido, buscando uma compreensão de como o esporte foi trabalhado durante a formação inicial dos sujeitos da pesquisa, obtivemos algumas informações que nos auxiliam a refletir sobre as possibilidades e limitações das estratégias de ensino que vem sendo utilizadas no tratamento do esporte enquanto conteúdo.

O esporte foi abordado numa maneira mais ampla, tive que aprofundar meus estudos para melhorar a minha prática em âmbito escolar (P4B);
 Nossa grade trouxe os esportes separadamente, vimos fundamentos, histórico, regras, enfim, conhecemos um pouco de cada modalidade esportiva (P1B);
 Foi dividido em disciplinas (P6B);
 Todos os esportes em geral (P2A).

O esporte como já mencionado, apresenta muitas dimensões que no processo de ensino aprendizagem podem se articular conforme estudos de Bracht (2009) e Tubino (1992, 2010), pois o objetivo além de estabelecer essas especificidades de cada tipo de manifestação, é contribuir para seu entendimento de forma multicultural, já que um mesmo tipo de esporte pode ser apropriado pelos alunos de diferentes maneiras. No entanto, a partir dessas considerações, percebemos que o conteúdo esporte foi abordado de forma isolada, não sendo desenvolvido a partir de suas diferentes manifestações e possibilidades de aproximações. De acordo com Daólio (1998, p. 111-112):

A formação atual de grande parte dos profissionais de educação física, que se dá na maioria dos mais de 150 cursos superiores espalhados pelo Brasil, ainda não consegue tratar o esporte nas suas dimensões históricas, culturais, sociológicas, econômicas, como fenômeno de **marketing** etc. A grande quantidade de horas nas disciplinas que tratam o esporte nos cursos de formação profissional em educação física ainda é destinada aos aspectos técnicos das modalidades, fazendo com que os alunos, futuros professores, pratiquem os fundamentos esportivos na duvidosa premissa de que basta os alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente.

Por meio dessas variadas formas de pensar o esporte na escola, o processo de formação pode ser mais significativo, pois visa uma articulação entre o saber científico com as diversas perspectivas de pensar e experimentar o esporte no contexto social, que possam ir além das dimensões técnicas que são exigidas no esporte de rendimento. Dessa forma, não basta apenas dominar a técnica, a tática, reconhecer as regras de tal modalidade, sem uma devida reflexão sobre as diversas formas de pensar esse fenômeno a partir de suas diferentes manifestações. Por meio de outra ótica, percebemos nas respostas de alguns professores algumas estratégias diferenciadas no tratamento dispensado ao ensino do esporte para o âmbito educacional.

Sistematizado da mesma forma que são aplicados nas escolas, o ensino é dividido em partes padronizadas do mais simples ao mais complexo (P1A); Foi trabalhado a maioria dos esportes, mostrando como ensinar o conteúdo em sala (P3A); O conteúdo esporte foi trabalhado de modo que ele fosse aplicado no meio escolar e sendo mais lúdico (P5B); O conteúdo esporte foi trabalhado intensamente, pois tínhamos um ano voltado para o rendimento e um ano voltado para a escola. Exemplo: handebol 1 (rendimento) e handebol 2 (escola) (P3B).

Essas estratégias vivenciadas por esses professores nos permitem refletir sobre algumas atitudes adotadas para a transmissão do conhecimento sobre o esporte, a partir de uma intervenção que é desenvolvida do saber mais simples ao mais complexo, porém, percebe-se que o ensino ainda continua sendo dividido em partes, os quais apresentam uma relação restrita com a dimensão técnica.

Outra consideração relevante se evidencia pela maneira de como ensinar os conhecimentos sobre o esporte, acreditando na perspectiva de que o professor pode ampliar a visão e reflexão dos alunos sobre esse fenômeno, além da intervenção exclusivamente prática das diversas modalidades esportivas.

Já na opinião do terceiro professor, fica evidente que o processo de como esse conteúdo pode ser ensinado, segue uma perspectiva educacional que valoriza o caráter da ludicidade que pode estar articulada aos diversos debates que compõe o campo de estudos sobre a pedagogia do esporte.

E por último, a exposição de que o esporte foi trabalhado de maneira intensa por meio das dimensões do esporte de rendimento e do esporte educacional, já que o processo de formação dessa professora englobava a unificação entre bacharelado e

licenciatura. Essa relação se torna relevante, pois apresenta as diversas possibilidades e limitações perante o trabalho com o esporte em seus diferentes contextos, com suas especificidades distintas e seus objetivos próprios, mas que de certa forma contribuem para uma compreensão mais heterogênea do fenômeno esportivo.

4.2.2 Categoria 2: Conteúdo predominante e estratégias metodológicas utilizadas nas aulas

Por meio dessas discussões buscamos apontar os conhecimentos que os professores desenvolvem em suas aulas e que compõe o planejamento e a organização curricular dessa área do conhecimento, assim como, as estratégias metodológicas que são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Essas informações são relevantes, pois nos apresenta a realidade da EF no âmbito escolar referente ao trabalho com o esporte no ensino fundamental, no entanto, a pesquisa evidencia-se a partir de um estudo singular de algumas realidades, o qual nos traz subsídios relevantes sobre o tratamento pedagógico que é direcionado ao conteúdo esporte nas aulas de EF.

Sabemos que a EF no contexto da escola passou por várias transformações e mudanças que destacava por meio de seus conteúdos primeiramente a predominância da ginástica e em seguida para atender aos interesses e necessidades de cada época, o esporte passa a ser o conteúdo predominante da EF na escola.

O esporte exerce uma ampla influência na sociedade e na escola, cujo contexto é o foco de nossa pesquisa, pois como nos relata Silva; Bracht (2012, p. 80), nas décadas de 1960, 1970 e 1980 e grande parte da década de 1990, cristalizou-se nas escolas brasileiras uma determinada prática pedagógica em Educação Física, onde configurou-se certa tradição, razão pela qual denominamos a mesma aqui de Educação Física tradicional.

Por meio dessas considerações podemos perceber a noção de historicidade diante do campo da EF, cuja metodologia de intervenção pautada em uma perspectiva tecnicista, visava o rendimento e a padronização dos movimentos por meio do esporte, inclusive no contexto educacional, já que naquele período, o ensino era visto como uma maneira de formar mão de obra qualificada, ou seja, “para essa [aquela] nova sociedade, tornava-se necessário 'construir' um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51). Atualmente, pensando no trabalho com a EF na escola, buscam-se novas metodologias de intervenção que possam

romper com essa ideia de valorizar somente as perspectivas hegemônicas do esporte ou de esportivização das aulas de uma forma singular e superficial.

Sabemos que a cultura corporal enquanto objeto da EF escolar, apresenta várias formas de expressão e saberes que são determinantes para o entendimento e compreensão dessa área do conhecimento. No entanto, por meio das informações obtidas pelos professores a respeito do conteúdo mais abordado nas aulas, percebemos uma hegemonia do esporte nas aulas de EF.

As práticas esportivas, educação física e saúde (P3A);
A prática esportiva, pois é a base da educação física (P2A);
Sempre trabalho mais os “4 bols”, pois dentro dos mesmos em sua aprendizagem podemos trabalhar lateralidade, cognitivo, cooperativismo, etc. No ensino médio algo voltado para parte da anatomia e fisiologia (P1A);
Nas minhas aulas procuro proporcionar a vivência de vários esportes para os meus alunos (P4B);
Todos os esportes. Tanto os novos como o badminton, para que conheçam regras e como se pratica, muitos não sabem o que é (P2B);
O conteúdo que eu mais trabalho é o esporte da escola. É o conteúdo que mais retorno se tem dos alunos, pois eles têm grande influência através da mídia e no seu dia a dia (P5B).

Percebemos a partir dessas considerações que a EF está subordinada ao conteúdo esporte por meio de diferentes perspectivas dos docentes devido a abrangência de significados que o mesmo representa enquanto fenômeno sociocultural e pelo possível envolvimento que ambos incorporam por meio dos diferentes aparatos técnicos de informação.

No entanto, vale ressaltar que nossa intenção não é estabelecer uma crítica ao esporte, mas evidenciar quais metodologias são utilizadas no trato desse conhecimento nas aulas de EF, para que as mesmas não se configurem em uma mera reprodução dos métodos tradicionais que priorizam somente a técnica e o rendimento esportivo. Esse debate já vem sendo desenvolvido por alguns estudiosos como Bracht (2000) e Vago (1996), sobre o esporte “da/na” escola, cuja preocupação é estabelecer um diálogo que apresente de forma clara o entendimento sobre esse conteúdo em seus diversos contextos.

Por um lado percebemos que se o professor não contextualizar o conhecimento nas aulas de EF, no sentido de torná-las significativas para os alunos, esse processo pode se caracterizar como uma violência simbólica (BOURDIEU, 1975, 1996), por somente reproduzir saberes que não são condizentes com a realidade da escola, mas que

simplesmente imperam valores de uma sociedade que determina as ações do que deve e o que não deve ser ensinado. Essa relação de acordo com Kunz (2004, p. 24), se estabelece “nas sociedades atuais, com a modernização tecnológica e com a indústria cultural, os homens passam a ser, pelas suas possibilidades e sua própria existência, alienados”. Dessa forma, parece necessário um maior aprofundamento nas questões que envolvem o esporte a partir de suas diferentes manifestações culturais, sociais, políticas, econômicas, entre outras, no sentido de reconhecer as possibilidades de intervenção a partir de uma perspectiva reflexiva e criativa.

Nesse sentido, ressaltamos que além da necessidade de o professor contextualizar e tornar significativos os conteúdos é fundamental a presença de um planejamento que possa balizar o trabalho pedagógico no processo de intervenção. A seleção, organização e sistematização dos conteúdos são elementos necessários para uma prática pedagógica fundamentada nos princípios e valores de uma sociedade democrática, porém, essa seleção e organização, não podem ser efetivadas de forma arbitrária ou incoerente com a realidade e necessidade dos alunos, pois, caso atenda a essas configurações de acordo com Sobrinho (2007, p. 235):

A escola, com seus mecanismos internos, pode confirmar e consolidar um processo de exclusão do acesso aos bens socialmente produzidos. E faz isso quando nega conteúdos, burla o tempo pedagógico e desenvolve sistemáticas de avaliação voltadas para seleções dos mais altos, mais fortes e mais velozes, eliminando os demais.

Portanto, a organização dos conteúdos que compõe o currículo escolar, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, as estratégias metodológicas e os critérios utilizados para a avaliação, são elementos indispensáveis para pensarmos em uma intervenção que possam ir além da reprodução de elementos conservadores no tratamento pedagógico do conteúdo esporte nas aulas de EF. Assim, “não sendo mesmo possível à escola isolar-se da sociedade, já que a escola é, ela mesma, uma instituição da sociedade, uma de suas tarefas, então, é a de debater o esporte, de criticá-lo, de produzi-lo ... e de praticá-lo! [...] (VAGO, 1996, p. 13).

Nessa linha de análise referente aos conteúdos que são abordados pelos professores, identificamos algumas respostas que nos apresentam a utilização de outros conteúdos que englobam o objeto de estudo da EF, além do esporte.

Trabalho todos os conteúdos que estão no planejamento que realizamos para cada série no início do ano de acordo com as diretrizes curriculares (P6B);

Procuro trabalhar com jogos e brincadeiras, ginástica, esportes, dança e quando possível lutas também, apesar de considerar um tanto difícil o conteúdo de lutas (P1B);

Trabalho com todos os conteúdos considerados clássicos da educação física, como esporte, dança, lutas, jogos e ginástica. No entanto, o percentual de carga horária é maior para o conteúdo esportes. Primeiro, porque são vários esportes; segundo, porque na minha formação foi dado uma ênfase maior neste conteúdo; e terceiro por ter sido atleta, portanto, gosto muito de esportes (P3B).

Diante dessas informações é possível compreendermos a EF a partir de um processo de mudança que pode ir além do rendimento físico e técnico que muitas vezes acaba sendo veiculado por meio do esporte. A contemplação de outros conteúdos que fazem parte da cultura corporal estimula e incentiva os alunos pela busca de novos conhecimentos, além de superar a insuficiência de um modelo tradicional de ensino pautado somente no desenvolvimento de habilidades motoras.

No entanto, apesar da existência de outros conteúdos compondo o quadro de saberes desses profissionais, percebemos que o esporte acaba sendo um dos conhecimentos predominantes nas aulas, conforme nos relata Bracht (1992, p.17), o qual nos diz que:

Se analisarmos através da literatura específica a forma cultural do movimento corporal que tem sido objeto da Educação Física no Brasil, veremos que inicialmente (pelo menos até a década de 40 deste século), havia o predomínio do exercício ginástico -principalmente o de orientação militarista --que a partir de então, cede lugar progressivamente ao movimento na forma cultural de esporte. É lógico que outras expressões da cultura corporal ou de movimento, estiveram/estão presentes ou são tematizados na Educação Física, como a dança, jogos e brincadeiras populares. Parece-me, no entanto que estas expressões constituem minoria, e que podemos falar da ginástica e posteriormente de esporte, como as atividades, nos respectivos momentos históricos, que se apresentam como hegemônicos na Educação Física.

Essas considerações são relevantes, pois vale ressaltar que não estamos criticando a predominância de um conteúdo em detrimento de outros, o contrário, se os saberes selecionados são bem ensinados ou se atendem alguns princípios como os já citados por Freire (2000), essa intervenção pode contribuir de forma significativa para a formação dos alunos no contexto da EF escolar.

Nesse sentido, independentemente dos conteúdos que são ensinados para os alunos, devemos considerar o planejamento como um instrumento importante e significativo para o professor de EF escolher as direções para um ensino de qualidade.

Esses elementos são indispensáveis para o tratamento dos conteúdos, para que a metodologia escolhida possa ser efetivada de maneira produtiva no que tange a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos e do desenvolvimento da criticidade diante desses saberes. Nesse sentido, considerando que as estratégias metodológicas utilizadas são fundamentais para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, buscamos perguntar para os professores como eles trabalham os conhecimentos sobre o esporte nas aulas de EF, sendo assim destacamos as seguintes respostas:

Primeiro o teórico com o histórico básico, regras, fundamentos, práticas de fundamentos, jogos que possibilitem um contato próximo ao jogo e por fim o jogo em si. (P1A);
História do esporte e os fundamentos dos esportes (P3A);
Histórico, o jogo, regras, realizando 3 (três) avaliações (P2B);
No início do ano é feito o planejamento, neste é colocado um esporte por bimestre, onde é trabalhado a teoria e a prática (P4B);
Através de aulas teóricas e práticas, trabalhando dirigidamente o esporte e através de jogos pré – desportivos, jogos e brincadeiras, jogos cooperativos (P6B).

Por meio dessas considerações é possível aproximarmos essas intervenções de algumas abordagens pedagógicas da EF, as quais não são explicitadas pelos professores em relação as estratégias adotadas, mas que se aproximam de algumas concepções a partir das ações que são desempenhadas por esses professores no processo de ensino. A noção de historicidade que é elencada por alguns se torna relevante no sentido de buscar fazer com que os alunos possam perceber esse processo de evolução pelo qual passou a EF na escola por meio de seus conteúdos de ensino. Essas estratégias se caracterizam e se aproximam de uma perspectiva crítica para o ensino da EF, pois de acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 64), cada conteúdo dessa área do conhecimento “deve ser estudado profundamente pelo (s) professor (es), desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo”.

No entanto, não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados por meio de suas dimensões históricas ou somente pelos aspectos técnicos de cada modalidade, devemos buscar outras dinâmicas, entre elas, o desenvolvimento de uma metodologia que trabalhe entre outros aspectos – as dimensões históricas, culturais, sociológicas,

econômicas, etc. para que o entendimento do esporte possa ser ampliado e refletido à luz de uma proposta crítica de educação.

Outra questão bastante abordada pelos professores enquanto estratégia metodológica adotada para o trabalho com os esportes, foi a presença do jogo como um recurso didático que muitas vezes pode ser:

[...] aplicado para minimizar a atmosfera predominantemente artificial e tecnicista que impera nos meios educacionais. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização (torna sociável) e a socialização (estende vantagens particulares ao grupo), sendo, portanto, reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico – social” (SOBRINHO, 2007, p. 233).

A estratégia metodológica articulada no trabalho com os jogos é muito importante, pois contribui para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos alunos diante das transformações e mudanças que são reivindicadas atualmente no trato pedagógico que é dispensado ao conteúdo esporte. No entanto, vários estudos vêm sendo desenvolvidos a respeito do trabalho com os conteúdos da EF e sua relação entre a teoria e a prática no âmbito escolar, os quais são elencados por alguns professores a partir de suas intervenções.

Nesse sentido, antes de qualquer diálogo, torna-se interessante analisar os conceitos sobre teoria e prática, os quais são definidos por Tojal (1995, p. 18), da seguinte maneira: “Teoria - conjunto de conhecimentos sistematizados que se propõe explicar a ocorrência de determinados fenômenos de acontecimentos. Prática - conhecimento aplicado resultante de um saber advindo de um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre determinados fenômenos”.

Aparentemente, a teoria se caracteriza pela (ciência), ou seja, pelo conhecimento científico e a prática pela aplicação deste conhecimento, mas devemos estar cientes que essas diferenças existem somente em conceitos, pois as duas referem-se ao conhecimento, seja ele experimentado ou não. Buscando um diálogo com as representações dos professores, notamos que existe a relação teoria/prática, porém de forma distanciada uma da outra, de um lado os elementos que tratam dos aspectos históricos do esporte e em seguida os jogos que são utilizados para a iniciação de algumas modalidades. Portanto, é importante destacarmos que não é necessário dividir o número de aulas em teóricas ou práticas, mas sim acreditarmos na ideia de que o professor sempre esteja relacionando as duas dimensões no processo educativo, ou seja,

que ele desenvolva suas aulas com a ideia da práxis, que é a prática refletida e teorizada de forma irreduzível.

Por outro lado referente aos aspectos metodológicos adotados por alguns professores, identificamos a presença de algumas concepções que sustentam e contribuem para o processo de intervenção desses sujeitos, os quais se desenvolvem da seguinte maneira:

Através de pesquisas, leituras, debates e discussões de temas específicos; atividades práticas desportivas e construção de novas regras e jogos (P1B);

No ensino fundamental é trabalhado a base sobre os fundamentos e no ensino médio a reflexão crítica do mesmo (P2A);

Eu gosto de despertar o aluno para o meio crítico e isso o jogo proporciona, ele está sempre no processo de ensino aprendizagem. A abordagem crítico – superadora pauta-se para isso (P5B).

Essas estratégias metodológicas adotadas pelos professores apresentam um interesse em pensar a EF além do trabalho com a técnica ou com as habilidades motoras. Na perspectiva dos professores a intenção é que por meio das práticas corporais historicamente construídas, os alunos estejam aptos a refletir criticamente sobre as diversas manifestações da EF e do esporte no contexto da escola, pois conforme Taffarel et al. (2007, p. 46):

A educação física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal [...] por tratar de um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e criativamente ensinadas de geração em geração.

A partir das estratégias elencadas pelos professores no tratamento pedagógico para o ensino do esporte, fica evidente a aproximação de algumas abordagens que se caracterizam como críticas da EF, tais como: a concepção de aulas abertas (1986), sistêmica (1991), crítico-superadora (1992) e crítico-emancipatória (1994), tais abordagens valorizam o diálogo e a ação comunicativa no processo de ensino aprendizagem, bem como a construção de novas propostas de ensino, as práticas históricas, entre outras. No entanto, a abordagem crítico-superadora (CS) na perspectiva de alguns professores, como descreve o (P5B), apresenta uma teoria mais estruturada no que tange o ensino do esporte na escola, “evidenciado-se o sentido e o significado dos

valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Nessa mesma linha de análise, utilizando-se do mesmo referencial que baliza a abordagem crítico-superadora, temos a manifestação de (P3B), que busca desenvolver suas aulas a partir dos cinco momentos da pedagogia histórico – crítica (GASPARIN, 2007; SAVIANI, 1998) por acreditar que essa metodologia trabalha além da vivência motora, o conhecimento de várias situações voltadas ao esporte.

Trabalho com os cinco momentos da pedagogia histórico – crítica por acreditar que essa metodologia trabalha além da vivência motora, trabalha também o conhecimento de várias situações voltadas ao esporte. De acordo com Gasparin (2007) e Saviani (1998), os cinco momentos são distribuídos da seguinte forma: 1) prática social (diagnóstico do conhecimento da turma sobre o assunto); 2) Problematização (introdução do conteúdo, com diversos questionamentos); 3) Instrumentalização (vivência motora do esporte); 4) Catarse (avaliação do conhecimento adquirido pelo aluno); e 5) Retorno à prática social (comparação com o conhecimento adquirido) (P3B).

Essa estratégia utilizada é muito relevante, pois permite que o aluno se aproprie do esporte não só na sua dimensão técnica e motora, mas também das diversas manifestações que esse conteúdo se articula enquanto fenômeno multicultural.

Dessa forma, a ordem metodológica para o desenvolvimento das atividades que tratam do esporte seguem os cinco momentos distribuídos da seguinte forma: 1) Prática social que se caracteriza pela apresentação do conteúdo e pelo diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o assunto proposto; 2) Problematização que se caracteriza pela proposição de um desafio, questionamento, obstáculo, cujo propósito é problematizar esse conhecimento advindo da realidade dos alunos; 3) Instrumentalização que se evidencia pela disponibilidade do conhecimento sistematizado para os alunos, por meio da contraposição de saberes (vivência motora do esporte e reflexão sobre a prática); 4) Catarse que se apresenta como um meio para analisar através de diversos instrumentos avaliativos, a assimilação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos); e 5) Retorno à prática social que se destaca pela comparação e nova leitura da realidade, a partir de todo processo que contribuiu para que o conhecimento fosse adquirido de forma crítica, criativa e transformadora (GASPARIN, 2007).

Por meio dessa situação explanada, corroboramos com a ideia de Bracht (2000, p. 18), o qual nos apresenta que é “preciso analisar o tipo de educação possível a partir de cada uma das manifestações do esporte, integrando estas análises discursiva e praticamente na concepção pedagógica eleita”. No entanto, a EF e a escola por meio de seu projeto político pedagógico, devem apresentar suas propostas de intervenção de forma articulada, visando transformações que podem ocorrer a partir de uma pedagogia crítica para o ensino do esporte.

Dessa forma podemos identificar, por meio dos pressupostos teóricos pesquisados e das manifestações dos professores, que apesar da utilização metodológica se apropriar de diferentes formas de intervenção, o objetivo de transmitir o conhecimento com qualidade, torna-se o mesmo, porém, devemos analisar se o caráter subjetivo das informações prestadas está articulada à objetividade das ações que são necessárias a escola. Pois, a aprendizagem é uma atividade planejada e torna-se premente compreendermos que o “processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor” (LIBÂNEO, 1994, p. 56).

Nesse sentido, é necessário que o professor analise a metodologia a ser utilizada as aulas, a qual inclui a seleção e a organização dos conteúdos de acordo com a faixa etária, o conhecimento da realidade e o contexto dos alunos, entre outros fatores, os quais são fundamentais para fortalecer a ação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola.

4.2.3 Categoria 3: Manifestações do esporte: heterogeneidade, homogeneidade e polissemia

Como já destacado por alguns professores, atualmente o esporte vem se tornando uma das práticas historicamente construídas que mais predomina no campo da EF a partir das diversas manifestações do esporte. Nas palavras de Bracht (2003, p. 21),

O esporte desenvolve-se, e tão extensiva e intensamente, que a educação física acaba se curvando diante dele. Nessa relação, a educação física ou incorpora o esporte (institucionalmente) ou é incorporada por ele (no caso da Alemanha) ou então estabelece uma relação “conflituosa” ou de tensão com ele (o que vislumbra certa autonomia).

Esse desenvolvimento intenso que o esporte apresenta faz com que professores e alunos busquem estratégias de ensino e de pesquisa diferenciadas no trato com esse conhecimento na escola a partir do entendimento e compreensão de suas manifestações e das possíveis tensões permanentes existentes entre elas. Esse debate já vem sendo desenvolvido por alguns pesquisadores, como, Bracht (2000), Vago (1996), Stigger (2001), entre outros, cuja intenção é esclarecer algumas razões internas referente ao ensino do esporte que motivam as discussões que se tornam fundamentais para a área da EF.

Por meio desse debate, buscamos compreender a partir das respostas dos professores quais são seus entendimentos a respeito das manifestações do esporte e as possíveis relações entre essas dimensões. Dessa forma, podemos compreender esses entendimentos a partir dos conceitos da homogeneidade, da heterogeneidade e da polissemia no campo esportivo, conforme estudos de Stigger (2001), Jorge Bento (1991, 1997, 1999 e 2004) e Bracht (2009).

Nesse sentido, uma visão homogeneizada de compreender o esporte a partir dos estudos de Stigger (2001, p. 69), “poderia ser identificado como uma atividade que se desenvolveria numa perspectiva monocultural, ou seja, que se expressaria de uma única maneira, independente dos locais em que fosse praticado, assim como das características, interesses e motivações dos seus praticantes”. Assim visualizado, o esporte atenderia as exigências e características hegemônicas estabelecidas na sociedade, buscando atender outros objetivos que se caracterizam pela competitividade, pela presença de regras oficiais, movimentos padronizados e especializados, entre outros, os quais se evidenciam como determinantes para a reprodução de propósitos dominantes de uma sociedade que visa o rendimento e o lucro independentemente dos interesses e significados de seus praticantes.

Essas características não foram apresentadas pelos professores, pois os mesmos acreditam num ensino do esporte que possa ir além dos gestos padronizados e especializados que acabam sendo exigidos no esporte de rendimento. Por outro lado, já na perspectiva da heterogeneidade, conseguimos perceber a partir das respostas dos professores, a existência de algumas aproximações e compreensões sobre o esporte numa linha de análise multicultural, as quais se destacam por meio das seguintes definições sobre as manifestações esportivas.

Esporte de rendimento é o treinamento de determinada modalidade que não pode ser oferecida em âmbito escolar. Esporte de lazer, é praticado fora do âmbito escolar, visando melhorar a qualidade de vida, utilizando regras adaptadas. O esporte em âmbito escolar, o aluno deve vivenciar a prática com regras adaptadas visando o desenvolvimento integral do aluno (P4B); A escola deveria seguir o esporte educacional que deverá se basear em regras para o próprio jogo voltado a competição, “o saber para fazer”. O auto rendimento visa recordes e volta-se para o sistema científico com técnicas, treinos e equipamentos. Dieckert (1984) deu o nome de esporte de lazer à prática em praças, parques, etc. que deveria ser aplicado fora da escola, mas que é o que mais temos hoje chamadas “aulas livres”, mas lazer entra em um contexto que o fato de dormir possa ser minha forma de lazer. (P1A).

Por meio dessas análises dos professores é possível identificar várias expressões que são destinadas às manifestações esportivas, além daquelas vinculadas somente na questão do rendimento esportivo. Com essas características, o esporte poderia ser visto como uma prática social passível de ser apropriada de forma diferente em diversas realidades específicas, na medida em que fosse praticado por grupos particulares (STIGGER, 2001, p. 69).

Essa manifestação proporciona aos indivíduos uma convivência de interação e não de dominação, pois independentemente do formato do esporte que está sendo vivenciado, busca-se a aquisição dos significados e dos valores de determinada prática corporal.

Essa diversidade de manifestações que podem ir além daquelas que apresentam maior visibilidade social é objeto de estudos de vários pesquisadores, como Tubino (1992), que destaca em suas pesquisas a necessidade de uma maior compreensão sobre as dimensões do esporte, para que estas possam balizar o trabalho com o mesmo nos diferentes contextos de atuação profissional. Essas explicações são pertinentes e são destacadas por outros professores que trabalham com o conteúdo esporte nas aulas de EF.

Esporte de rendimento apresenta uma característica de códigos de vitória – derrota, vinculado aos meios de comunicações, geralmente com fins lucrativos. Já o esporte de lazer é ócio fora do tempo de trabalho, com prazer, qualidade de vida, ao bem estar social. No esporte educacional visa à transformação da sociedade em relação ao esporte escolar, o desenvolvimento do indivíduo na formação de uma cidadania (P6B); Acredito que os três estejam ligados, vai do professor não exigir que seus alunos pratiquem esporte de rendimento nas aulas de educação física e sim esporte educacional (P3A); Acredito que não, o esporte de rendimento exige muito treinamento, o esporte de lazer pratica por que gosta e esporte educacional é passar conhecimentos, histórico, origem, regras, etc. (P2B).

Essas considerações se tornam pertinentes, pois mostram a compreensão desses profissionais sobre as dimensões que estruturam o esporte, enquanto conteúdo da EF em seus diferentes contextos. No entanto, conforme estudos desenvolvidos por Bracht (2009), além da busca por conceitos e diferenciações entre as manifestações esportivas, torna-se necessário identificar as possibilidades de articulação existentes entre si durante o processo de intervenção, cuja intenção não é renegar uma manifestação em detrimento de outras, mas fazer com que cada proposta de trabalho envolvendo o esporte possa complementar os saberes dos alunos a partir do que ele já conhece ou vivencia em seu contexto social.

Pautada nessas análises, buscamos refletir com os professores sobre essa perspectiva polissêmica de compreender o esporte no contexto escolar, ou seja, quais as possibilidades de proporcionar para os alunos o conhecimento sobre o esporte identificando as relações que as manifestações esportivas podem manter entre si. Sob esse enfoque, apresentamos as seguintes contribuições:

As três formas estão intimamente relacionadas, ficando a critério do professor definir qual delas dar-se prioridade nas aulas de educação física (P2A);

Esporte de rendimento é para competição, esporte de lazer é para o lazer e o bem estar do indivíduo e esporte educacional é para os alunos poderem vivenciar o esporte e ter o conhecimento. Existe relação sim entre essas formas, pois um depende da outra se pensarmos de modo espiralado do mais fácil para o difícil (P5B);

Relação sim, pois “todos” são esportes, porém o objetivo de cada tipo de prática esportiva é diferenciado, e acredito que é essencial que saibamos diferencia-lo para nossos alunos, esclarecendo desde cedo tais dúvidas (P1B);

Entendo que cada manifestação é trabalhada em contextos diferentes, no entanto, o aluno na escola nas aulas de educação física, pode conhecer e compreender as diversas manifestações. Por exemplo: um mesmo aluno pode fazer o esporte nas aulas, treinar em contra turno e participar de projetos no estilo de “escola aberta” para a comunidade nos finais de semana (P3B).

Com base nesses encaminhamentos podemos considerar que o esporte se apresenta de diversas formas e que estas têm as suas especificidades e contextos diferentes de apropriação, no entanto, a compreensão que leva a identificar as relações existentes entre si contribui para aprender e ensinar esporte de uma maneira reflexiva, na qual professores e alunos buscam interpretar a realidade além de suas dimensões essencialmente biológicas e conservadoras.

Dessa forma, podemos corroborar com a ideia de Bracht (1999, p. 75) que nos diz “é claro que o esporte, assim como a ginástica, é um fenômeno polissêmico, ou seja, apresenta vários sentidos/significados e ligações sociais”. Portanto, torna-se um desafio, interpretar e analisar criticamente as possibilidades e limitações para o ensino do esporte no contexto da escola, a fim de destacar a relevância de uma aproximação entre as diversas manifestações e expressões esportivas historicamente produzidas com as necessidades e realidades dos alunos. Todavia, “esporte tratado e privilegiado na escola pode ser aquele que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, e procura permitir aos educandos vivenciar também formas de prática esportiva que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação” (BRACHT, 2000, p. 19).

4.2.4 Categoria 4: Ensino do esporte e os elementos articuladores

Esta categoria teve como base para as discussões as questões nº 9 e 10, as quais retratam especificamente sobre a relevância da técnica e da tática enquanto temas articuladores para o tratamento pedagógico sobre o ensino do esporte na escola, bem como a interpretação dos professores a respeito da relação existente entre esporte e mídia no processo de intervenção. Dessa forma, as respostas dos professores estão subsidiadas pelos seguintes questionamentos: Qual é a importância da técnica e da tática para o ensino do esporte durante as aulas? Como você vê a relação entre o esporte e a mídia (TV, Internet, revistas etc.)?

Esses questionamentos são relevantes, pois nos permitem interpretar como o esporte vem sendo ensinado no âmbito escolar e as possíveis transformações que podem ocorrer ao longo desse processo a partir das ações e estratégias adotadas por esses profissionais, já que: “no caso do esporte, para que seja entendido na sua perspectiva do século XXI, terá que ser abordado num processo sócio-cultural-histórico, no qual os aspectos gerais e específicos de suas relações com a sociedade terão que invariavelmente ser referenciados” (TUBINO, 1992, p. 125).

Por meio desse debate existente entre a EF conservadora e transformadora, buscaram-se novas formas de articular o processo de reflexão com a prática pedagógica na escola, com intuito de superar práticas hegemônicas do esporte através de estratégias que possam considerar a noção de historicidade dessas práticas corporais e sua abrangência e pluralidade enquanto fenômeno sociocultural.

Esse debate entre o ensino da técnica e da tática no esporte, ainda vem sendo foco de discussões de vários autores como (BRACHT, 2000; DARIDO, RODRIGUES, 2008; VELOZO, DAÓLIO, 2008; VAZ, 2001; STIGGER, 2001, entre outros), contudo, parece ainda existir muitas dúvidas referentes ao tratamento que deve ser dispensado a esses elementos que fazem parte da composição dos saberes que devem/podem ser ensinados por meio do esporte.

Nesse sentido, buscando contribuir para a superação das divergências que ainda encontramos nessa relação entre a técnica e a tática no esporte, buscamos interpretar a luz da perspectiva dos professores, como eles observam essa aproximação ou distanciamentos no contexto das aulas de EF na escola. Sobre esse debate, temos algumas contribuições, conforme segue:

Não me apego muito a técnica e a tática do esporte, pois meu papel é fazer o aluno conhecer e tomar gosto pela prática esportiva. Caso queira (seguir) praticas uma delas ai sim deverá dominar a técnica (P3A);
Acredito que o aluno tem o direito de vivenciar tanto a técnica quanto a tática, porém, não fazer desses dois assuntos os únicos momentos das aulas e muito menos avaliar a performance dos alunos em relação a elas (P3B);
Secundária, pois o importante é despertar o gosto pela prática esportiva (P2A);
Mais para conhecimento, não vejo grande importância em se utilizar técnica e tática nas aulas de EF (P1B).

A reflexão dos professores centra-se em apresentar a técnica e tática como elementos necessários para o processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola, mas que não deve ser a única preocupação do docente, já que temos muitos conteúdos que também merecem destaque no trabalho com as práticas esportivas.

Torna-se necessário, estabelecer um equilíbrio entre os conhecimentos que são transmitidos aos alunos, assim como, a metodologia que será utilizada para essa ação. Ou seja, a intenção não é a supervalorização de alguns saberes em detrimento de outros, mas sim, a definição de diferentes estratégias para que todos os conhecimentos que compõe a estrutura das diversas dimensões do esporte possam ser conhecidos, vivenciados e refletidos por parte dos alunos enquanto sujeitos da aprendizagem. Considera-se então, que para “Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui “conhecimento” de determinados jogos que foram

esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p. 71).

Portanto, a intenção não é restringir as ações somente nos aspectos técnicos, mas tratar também das diversas dimensões que se destacam por meio do esporte enquanto prática historicamente construída e socialmente desenvolvida. Referente à tática torna-se relevante compreender esse elemento não a limitando somente aos sistemas de jogo, mas pela definição de estratégias, pelo desenvolvimento do raciocínio e pelas tomadas de decisões, visando à superação de algumas situações imprevisíveis que podem ser evidenciadas na vivência do esporte em seus diferentes contextos.

Diante dessas informações, identificamos várias representações dos professores sobre o tema em debate, os quais destacam suas experiências por meio das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no seu contexto profissional, a escola. Assim, diante dessa diversidade de práticas desenvolvidas pelos professores por meio do esporte na escola, apresentamos mais algumas considerações que são relevantes para o entendimento e para a compreensão do processo de intervenção docente por meio da técnica e tática nas práticas esportivas, são elas:

Precisa conhecer, não basta somente gostar, mas sim compreender como é praticada (P2B);

Técnica- habilidade própria, importante para a execução dos fundamentos.

Tática – aquilo aperfeiçoado de acordo com o tempo de treinamento, importante para uma execução tática de uma determinada modalidade (P6B);

Simples para a realização correta do jogo em si (P1A);

O professor deve aprofundar o conhecimento sobre determinado esporte para seus alunos, Mas a técnica e a tática pode ser ensinado nas séries (sic) finais do ensino fundamental (P4B);

A técnica e a tática não pode ser deixada de lado, pois para a prática de alguns esportes tem que ter o mínimo de técnica para acontecer o desenvolvimento do mesmo (P5B).

Sabemos que esses elementos estão presentes nas diversas manifestações corporais que envolvem o objeto de estudo/ensino da EF, no entanto a predominância das discussões acaba focalizando com mais intensidade, a forma como o esporte é abordado nas aulas.

Dessa forma, nessas informações obtidas, identificamos uma maior valorização dos aspectos técnicos e táticos por parte dos professores, os quais destacam sua relevância a partir das vivências e experimentações para o aprendizado de determinadas

modalidades esportivas. Sem sombra de dúvidas, de acordo com Vaz (2001, p. 92), “[...] as técnicas que desenvolvemos para ele (esporte) são fundamentais para um melhor desempenho, fazendo com que dominemos melhor o próprio corpo em movimentos firmes e eficientes, às vezes surpreendentes, outra tantas admiráveis”. No entanto, esse trabalho deve ser repensado, no sentido de evidenciar o objetivo que se busca atingir com a técnica/tática no esporte e qual é o contexto em que será desenvolvida essa ação.

Pois conforme Bracht (2000, p. 17), “O que se criticou e se critica então, é a subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço”. Por essas razões que ressaltamos a importância do planejamento ser um guia de orientação para a prática docente, pois é por meio dele e consequentemente através das estratégias metodológicas adotadas, é que o professor conseguirá organizar o seu trabalho pedagógico e encontrar a finalidade de utilização em que determinada técnica/tática está a serviço.

Assim, esses elementos que estruturam o quadro de saberes do conteúdo esporte, podem ser desenvolvidos em diferentes contextos com propósitos distintos, pois conforme Bracht (2000, p. 16):

Tanto num jogo de tênis pela Taça Davis, quanto num jogo de frescobol numa praia qualquer, a técnica está presente (movimentos aprendidos para realizar fins). No entanto, o valor relativo da técnica empregada, o sentido e o resultado social do emprego das técnicas são muito diferentes nos dois casos.

Essa explicação merece destaque, pois mostra que esses elementos (técnica e tática) são necessários para o aprendizado do esporte, porém, o que deve ser levado em consideração, é o contexto, os participantes e os objetivos que se procura alcançar por meio dessa intervenção.

Nessa mesma linha de análise, buscando identificar a compreensão dos professores sobre a relação existente entre o esporte e mídia, destacamos a relevância das discussões sobre os diversos aparatos técnicos de comunicação como um conteúdo articulador, capaz de promover o debate e a reflexão dos alunos a respeito do esporte enquanto um fenômeno histórico, social, cultural, econômico e político. Sendo assim, apresentamos algumas contribuições:

O Esporte está vinculado aos meios de comunicações, geralmente com fins lucrativos, principalmente por meio do esporte de rendimento (P6B);

Acredito que esta relação nos chega um tanto quanto distorcida, muitas vezes nos dando a única opção de conceber o esporte enquanto performance. Um exemplo clássico, o futebol com transações milionárias, contratos vitalícios, acordos obscuros, e que em nenhum momento a população é chamada a criticar ou reivindicar posicionamentos. Enfim, acredito que esta relação é de poder, portanto não acessível à camada popular, que tanto idolatra o esporte (P3B);

O esporte, principalmente o que envolve o alto nível, está muito ligado à questão da mídia pela questão do espetáculo e dos aspectos econômicos que são envolvidos (P1A);

O esporte influencia a televisão, assim como a televisão também influencia o esporte por meio do esporte de rendimento e consumo de produtos (P2B).

Devido à predominância do esporte nas aulas de EF, percebemos que nesse mesmo processo de apropriação, esse conteúdo acaba se tornando uma referência de espetacularização e de propósitos distintos objetivados pela mídia, sendo que nessa relação a vivência e a experimentação das práticas esportivas acabam sendo descaracterizadas pela imagem enquanto produto de consumo e informação. Nessa linha de análise, observamos que “as crianças e adolescentes, hoje, e cada vez mais, tomam contato com os conteúdos da cultura corporal de movimento como telespectadores, e não como praticantes; pela imagem, e não pela vivência. Particularmente no campo esportivo, o esporte telespetáculo é o novo modelo de socialização” (BRACHT, 2001, p. 126-127).

A sociedade contemporânea com a evolução das TIC's proporciona para toda a comunidade uma ampla bagagem de conhecimentos por meio dos diversos veículos de informação, diante disso, torna-se necessário que a escola reconheça essa transformação e desenvolva uma ação comunicativa e uma contraposição de saberes no contexto educacional, fazendo que informações alienantes e fragmentadas possam se tornar conhecimentos científicos que contribuam para uma reflexão mais crítica sobre os recursos midiáticos existentes na atualidade.

Dessa forma, torna-se necessário ressaltar que não estabelecemos uma crítica ao espetáculo esportivo, mas sim, evidenciarmos que esse processo é uma forma de ampliar a reflexão crítica dos alunos e de estabelecer uma maior clareza dos objetivos e das atividades que são transmitidas pelos diversos meios de comunicação. Todavia, a partir dos estudos de Betti (2001, p. 126), percebemos que:

O preço que se paga pela espetacularização do esporte é a fragmentação e descontextualização do fenômeno esportivo. Os eventos e fatos são retirados do seu contexto histórico, sociológico, antropológico. A experiência global do ser atleta é fragmentada: a sociabilização no confronto com outrem, o

prazer, a ludicidade, não são vivências privilegiadas no enfoque das mídias, mas as eventuais manifestações de violência, em partidas de futebol, por exemplo, são exibidas e reexibidas por todo o mundo, fazendo-nos acreditar que o futebol é um esporte violento.

Essas considerações são pertinentes, pois nos mostram a importância da compreensão e da reflexão sobre o que vem sendo evidenciado por meio do esporte em nosso contexto social. Sabemos que existe a necessidade de um esporte “na” mídia buscando outros enfoques, no entanto, o que acaba prevalecendo como foco de alienação é uma manifestação esportiva articulada aos meios de comunicação, os quais são capazes de produzir e reproduzir a realidade a seu modo, de acordo com seus objetivos e interesses próprios. Essas características e influências que se destacam entre o esporte e a mídia, são evidenciadas por outros professores, conforme a seguir:

Se ela for bem abordada torna-se um conteúdo para as aulas, caso contrário acaba sendo uma reprodução dos objetivos que o rendimento busca (P4B);

Por meio do esporte e mídia as pessoas são influenciadas a consumir mais e a assistir somente ao espetáculo, mas sem analisar o que está por trás desse esporte (P1B);

Por meio do esporte é possível trabalhar a mídia como um elemento articulador, capaz de ampliar a visão dos alunos sobre o esporte e competições (P5B);

Essa relação entre esporte e mídia se desenvolve principalmente por meio do esporte de rendimento, na qual a competição e a vitória são elementos principais (P3A);

O esporte está articulado a televisão, dessa forma podemos trabalhar a base sobre os fundamentos, regras, histórico, mas também, buscar a reflexão crítica do mesmo diante dessa relação (P2A).

Por meio dessas reflexões é possível identificar a preocupação dos professores diante dessa relação entre esporte e mídia em busca de estratégias que favoreçam a compreensão e a reflexão crítica dos alunos a respeito desse processo.

O esporte é um dos conteúdos mais apropriados pela mídia por diversos motivos, dessa forma, o intuito não é de renegar ou abandonar essas manifestações que se encontram a poder dos aparatos técnicos de comunicação, pelo contrário, buscamos por meio dessa relação o desenvolvimento da noção de criticidade entre os sujeitos que se encontram envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, a fim de compreender o esporte em seu contexto histórico, sociológico e antropológico. Para isso, corroborando com a ideia de Betti (2001, p. 126):

[...] o professor, pela sua experiência e sabedoria, deve exercer um papel de mediador entre as mídias e os alunos. Não pode, portanto, ter uma posição de negação ou preconceito com relação a elas; pelo contrário, deve expor-se às mídias, possuir uma atitude de presença e não de distância no mundo das mídias, mas sem abrir mão da exigência de qualidade, recusando o que é muito superficial ou manipulador.

Utilizando esse conteúdo articulador como um recurso didático-pedagógico, torna-se possível desenvolver um amplo debate envolvendo o esporte, no sentido de possibilitar aos alunos discussões relevantes que possam contribuir para a reflexão sobre sua posição enquanto manifestação de forma espetacularizada, no intuito de compreendermos sobre suas possibilidades, limitações e características enquanto dimensão esportiva e sobre os elementos que fazem com que o esporte se torne um referencial oculto a partir dos aspectos que acabam sendo censurados pelos recursos midiáticos no campo esportivo espetacularizado. Diante disso, concordamos com as considerações de Betti (2001, p. 126), o qual nos relata que "o que se pretende é desenvolver nos alunos a capacidade de associar informações desconexas, analisá-las e aprofundá-las. Porque a escola deve ser um lugar de conexões, de comunicação entre os homens, enfim, lugar de reflexão crítica coletiva".

Portanto, o debate que envolve os meios de comunicação, principalmente a televisão, com o conteúdo esporte a partir de suas manifestações, principalmente aquelas que utilizam do espetáculo para sua maior visibilidade, contribui para que alunos e professores se apropriem desses elementos como uma fonte de aprendizagem, assim como contribui para que esses agentes reflitam e questionem os referenciais que acabam se tornando ocultos por meio do esporte.

4.2.5 Categoria 5: O jogo como possibilidade de intervenção pedagógica para o ensino do esporte

Essa categoria teve como base as questões nº 9 e 10, que retratam sobre o entendimento dos professores a respeito da diferença entre jogo e esporte e das possibilidades de utilização da estratégia metodológica do jogo para o ensino do esporte.

O jogo e o esporte vêm sendo abordados e pesquisados em suas diferentes perspectivas por vários estudiosos como Kishimoto (2006), Araújo (1992), Scaglia

(2003), Barbanti (2003), Bracht (2009), Kunz (2000), entre outros, no intuito de apresentar suas definições, características e suas possibilidades de intervenção em diferentes contextos. Nesse direcionamento, buscamos interpretar por meio das contribuições dos professores, quais são seus entendimentos sobre a relação entre jogo e esporte. Dentre as respostas obtidas apresentamos algumas sob o foco de análise conforme segue:

O jogo não possui regras fixas e o esporte em si as regras são fixas e universais (P2A);

O jogo é definido como um caráter lúdico com normas livremente estabelecidas pelos praticantes. O esporte por sua vez, tem regras preestabelecidas pelas diferentes instituições que o regem (P1A);

Nos jogos não há regras específicas, se define a regra conforme o local e a vontade dos praticantes. Enquanto nos esportes a regra é fixa em qualquer lugar (P3A);

Existem várias definições atribuídas por teóricos, porém vou defini-los de forma empírica, ou seja, como eu os classifico em minhas aulas. Esporte: regras definidas e oficializadas. Jogo: a partir do momento que o grupo define as regras eu as adapto (P3B).

Por meio dessas manifestações podemos identificar que os professores apresentam uma diferenciação entre esses dois conteúdos, compreendendo o jogo como um conteúdo que se evidencia pelas suas regras, mas que podem ser modificadas ou reestruturadas a qualquer momento, buscando aumentar a complexidade da ação dos jogadores a partir da problematização das atividades. Por outro lado, o esporte aparece como um conteúdo que apresenta suas regras de maneira universal, oficializada, compondo um campo de organização burocrática.

No entanto, além das diversas formas de conceituar esses conhecimentos que fazem parte da EF, torna-se necessário compreendermos essa prática e transformá-la no contexto da escola, pois de acordo com Sobrinho (2007, p. 233):

O jogo na escola tem sido estudado em suas diversas manifestações: enquanto recurso metodológico, enquanto conteúdo de ensino, enquanto método de pesquisa. Ele é capaz de propiciar aprendizagens importantes, como o sentido e significado das regras, como a lógica, como as diferenciações, as nuances e os contrastes necessários para entendermos e explicarmos o mundo.

Para isso, buscamos analisar a partir da concepção dos professores, as possibilidades e limitações da utilização do jogo como estratégia metodológica para o ensino do esporte, sem intenção de descaracterizá-lo, mas como um subsídio para a

ampliação dos saberes por parte da diversidade dos alunos a partir de uma metodologia pautada na ludicidade. Assim, apresentamos algumas contribuições dos professores sob essa perspectiva de intervenção docente por meio do jogo.

Sim, pois através do jogo podemos criar inúmeras formas diferenciadas de fazer o aluno vivenciar novas formas de experiências motoras (P2A);
 Sim, pois ajuda no desenvolvimento integral das crianças e jovens, contribuindo nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (P1A);
 Sim, pois a minha vivencia é através do jogo que eu dou início as modalidades esportivas (P3A);
 Sim, o jogo ajuda a desenvolver estratégias para que possamos ensinar o esporte para os alunos (P5B);
 Sim, através do jogo pode-se chegar a um objetivo, trabalhando de várias maneiras o esporte escolhido. Exemplo: trabalhar os fundamentos através de um jogo pré - desportivo (P6B);
 Sim, pois os jogos pré – desportivos vão dando base para se aprender determinados esportes, através da aprendizagem das regras (P1B);
 Sim, quando pensamos na formação de um aluno crítico e criativo, podemos utilizar o jogo como alavanca para atingir esse objetivo (P4B);
 Acredito que sim, desde que a teoria faça parte do jogo antes de ser praticado (P2B);
 Muito, os jogos pré – desportivos é a forma mais democrática e lúdica de ensinar o esporte (P3B).

De forma geral, assim como no questionamento anterior, todos os professores apresentaram a mesma ideia referente à utilização do jogo como uma estratégia para o ensino do esporte, todavia, vale ressaltar, que assim como qualquer outro conteúdo, o esporte deve ser abordado em suas diferentes perspectivas, levando os alunos a compreenderem e refletirem sobre suas diversas manifestações.

O jogo utilizado como um recurso metodológico contribui para que esse processo de aprendizagem seja mais democrático e se torne mais lúdico durante a sistemática de intervenção profissional. Essa definição metodológica se caracteriza por uma concepção que vem sendo estudada por vários autores como (GARGANTA; GRAÇA, 1995; GRECO; BENDA, 1998; PAES; BALBINO, 2001; KROGER; ROTH, 2002; SCAGLIA; FREIRE, 2003), sendo a mesma conceituada como pedagogia do esporte. Conforme nos relata Sadi (2010, p. 35) “A pedagogia do esporte como concepção tem como princípio fundamental o ensino (de esporte) por meio de jogos. Não qualquer jogo, mas aqueles que se aproximam dos esportes, os jogos esportivos”.

Essa opção de intervenção docente por meio de jogos esportivos torna as aulas mais dinâmicas, além de ampliar a capacidade dos alunos de compreenderem o esporte de forma mais sistemática e criativa por meio da transformação e recriação das regras,

dos espaços, tempos de aprendizagem e número de participantes. Portanto, é preciso “pensar o esporte” na perspectiva de múltiplas possibilidades, atendendo tanto as pessoas que o praticam como ocupação de tempo livre, quanto por questões de saúde; enfim, é preciso trabalhar com a iniciação esportiva que permita aos cidadãos uma prática consciente, reflexiva e crítica (PAES, 2001, p. 12).

Diante desse posicionamento, identificamos a preocupação de Paes (2001) em pensar em estratégias que possam superar uma visão reduzida e estilizada do esporte, dessa forma, uma proposta pedagógica para o ensino desse conteúdo na escola, deve valorizar suas diferentes dimensões e manifestações, orientados por um processo contextualizado e coerente com as necessidades e dificuldades dos alunos. Ao nos reportarmos ao jogo como um pressuposto de iniciação esportiva, conforme Bracht (1992, p. 66):

Devemos entender que o movimento que a criança realiza num jogo, tem repercussões sobre todas as dimensões do seu comportamento e mais, que esta atividade veicula e faz a criança introjetar determinados valores e normas de comportamento. Portanto, aquela idéia de que atuando sobre o físico estamos automaticamente e magicamente atuando sobre as outras dimensões, precisa ser superada para que estas possam ser levadas efetivamente em consideração na ação pedagógica, através do estabelecimento de estratégias que objetivem conscientemente o desenvolvimento num determinado sentido, destes outros aspectos e dimensões dos educandos.

Destacamos que esses aspectos metodológicos pautados no jogo para o processo de ensino e aprendizagem do esporte podem contribuir de forma significativa para o aprendizado dos alunos, já que por meio dessa articulação, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da reflexão, entre outros, se tornam mais evidentes e previsíveis durante a ação pedagógica.

Portanto, esperamos que a busca por estratégias metodológicas seja uma constante, e que diante dessas necessidades, o jogo possa balizar o tratamento pedagógico para a iniciação esportiva, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de uma concepção pedagógica sobre o ensino do esporte na escola.

4.3 AS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM O ESPORTE

O questionário aplicado aos alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental, também foi elaborado com perguntas abertas com o intuito de identificar o conhecimento que esses sujeitos apresentam sobre o conteúdo esporte.

No mesmo formato que o questionário entregue aos professores, esse instrumento foi disponibilizado aos alunos (as) após a realização de algumas observações de aulas de EF. Após o agendamento com os professores, buscamos aplicar esse instrumento em duas datas, uma para a turma de 8º ano e outra para a turma de 9º ano em uma aula de EF que foi disponibilizada pelo professor, a fim de assegurar que todos pudessem contribuir com suas respostas para a pesquisa.

Na escola A, na turma de 8º ano, esse documento foi aplicado para os alunos (as) no dia 29/05/2012 e para a turma de 9º ano, no dia 06/06/2012.

Na escola B, na turma de 8º ano, esse documento foi aplicado para os alunos (as) no dia 12/06/2012 e para a turma de 9º ano, no dia 19/06/2012.

Na mesma perspectiva de trabalho com os professores, esse instrumento além de buscar a identificação e caracterização dos alunos (as), contém quatorze (14) perguntas abertas que evidenciam o foco da pesquisa a partir das opiniões dos alunos (as) sobre a importância das aulas de EF; experiências com o esporte; o que mais gosta e o que menos gosta nas aulas de EF por meio do conteúdo esporte; experiências com o esporte em forma de treinamento; relação entre esporte e mídia e a relevância da prática esportiva nos momentos de lazer.

O processo de análise sobre esses questionamentos, foram abordados a partir das categorias especificadas a seguir, sendo: Saberes sobre o esporte: importância e contribuições; Vivências e experiências: efeito de apropriação e necessidades pelas práticas esportivas; Experiências com o esporte rendimento e a influência da mídia e Experiências com o esporte nos momentos de lazer: contribuições e perspectivas. Essa organização foi desenvolvida a luz dos questionamentos realizados com os alunos, os quais foram organizados por meio de subcategorias, devido à quantidade de informações e das mesmas apresentarem relações entre si.

4.3.1 Categoria 1: Saberes sobre o esporte: importância e contribuições

Essa categoria foi organizada com o intuito de identificar por meio das respostas dos alunos (escola A e B), quais são seus conhecimentos sobre a EF e o esporte, a fim de fazermos um diagnóstico sobre a relevância dessa área do conhecimento e do conteúdo esporte e ainda quais contribuições que essas propostas proporcionam para os alunos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Para isso, essa categoria abrange as seguintes questões: 1) Você acha as aulas de educação física importantes? Por quê? 2) Para você, para que serve as aulas de EF na escola?; 3) Quais são os conteúdos que você já teve ou tem nas aulas de EF? O que você já aprendeu sobre eles?; 6) Como seus professores trabalham/ensinam o esporte nas aulas de EF?

As respostas referentes a esses questionamentos também foram agrupadas conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com o intuito de aproximarmos as informações que apresentavam uma lógica de acordo com a temática evidenciada na pesquisa, a partir de subcategorias.

Dessa forma, as principais ideias formuladas pelos alunos dos 8º e 9º anos, são referentes se as aulas de EF são importantes e para que servem no contexto da escola, o que pode ser observado na tabela (1) a seguir:

Tabela 1- Relevância e finalidade das aulas de EF para alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Relevância da EF	Frequência	Percentual
Práticas de Lazer	16	13,68%
Educação do corpo	26	22,22%
Vivência de atividades lúdicas e educativas por meio de vários conteúdos;	20	17,09%
Incentivo para melhorar à saúde	25	21,37%
Conhecimento de modalidades esportivas	30	25,64%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Ao retratar o tema sobre a relevância da EF no contexto da escola, a ideia central diz respeito a uma área que inclui necessariamente o conhecimento sobre o esporte e sobre a valorização da saúde e do corpo por meio do movimento humano. Essas referências ficam evidentes na perspectiva dos alunos, quando são questionados sobre a importância dessa área do conhecimento, no entanto, os professores de EF na ação

pedagógica “precisam superar a visão positivista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor. O movimento é humano, e o Homem é fundamentalmente um ser social” (BRACHT, 1997, p. 66).

Sendo assim, torna-se necessário compreendermos essa área do conhecimento a partir de seu desenvolvimento histórico, social, cultural, econômico e político, favorecendo o trabalho com o movimento humano a partir de uma perspectiva reflexiva. Todavia, vale ressaltar que a intenção não é abandonar o movimento em favor da reflexão, mas que por meio deste, os alunos possam ampliar seus saberes á respeito da posição que a EF se encontra na atualidade.

Sendo assim, percebemos que os alunos identificam a EF na escola a partir de uma perspectiva limitada, pautada somente na técnica, na saúde, na educação corporal e no desenvolvimento de habilidades, principalmente por meio do esporte.

De certa forma, essas informações são relevantes, porém limitadas, devido ao amplo campo em que a EF se encontra por meio dos conteúdos historicamente construídos. Conforme nos relata Bracht (1997, p. 49):

[...] precisamos considerar/postular que a cultura corporal/movimento resume um acervo produzido pelo homem que precisa ou merece ser veiculado pela instituição educacional, acrescentando- se, no entanto, que é preciso fazer a crítica cultural e superá-la (é o nosso saber, é o saber que vamos transmitir - educação do movimento).

Sendo assim, disponibilizar o conhecimento para os alunos, além de uma dimensão técnica, torna-se um desafio para o campo de atuação docente em EF, sendo necessário dessa forma, uma intervenção que seja significativa, que favoreça o diálogo e a reflexão sobre o objeto de estudo/ensino dessa área do conhecimento no âmbito escolar.

Esse objeto de estudo que se evidencia por meio de diferentes correntes, foi nosso próximo questionamento diante dos alunos sujeitos da pesquisa, cuja preocupação foi identificar qual (s) conhecimento (s) os alunos vivenciam ou experimentam no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de EF, sendo especificados conforme a tabela (2) da seguinte forma:

Tabela 2 - Conhecimentos vivenciados e experimentados pelos alunos nas aulas de EF.

Conteúdos	Frequência	Percentual
Jogos e brincadeiras	14	11,97%
Esportes	59	50,43%
Dança	09	7,69%
Ginástica	08	6,84%
Lutas	08	6,84%
Outros	18	15,38%
Sem resposta	01	0,85%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Essas informações prestadas pelos alunos são significativas, pois nos apresentam um distanciamento dos estudos que tratam o objeto de estudo da EF por meio da cultura corporal, devido à ampla hegemonia do esporte e a descaracterização dos outros conteúdos que fazem parte da EF no contexto educacional. É possível identificarmos que somente alguns alunos apresentam algum tipo de conhecimento ou experiência com outros conteúdos da EF, a maioria evidencia a predominância do esporte durante as aulas.

Por um lado, sabemos que isso pode se caracterizar como uma violência simbólica, devido ao esvaziamento dos conteúdos abordados na escola, perante a valorização de alguns saberes em detrimento de outros, o que acaba comprometendo de certa forma a aprendizagem dos alunos a respeito da diversidade de conhecimentos que abrangem uma área denominada de cultura corporal. Em outra perspectiva, se a intenção é o ensino da EF por meio de uma dimensão exclusivamente esportiva, conforme Bracht (1997, p. 65) que essa metodologia seja a de:

[...] desenvolver uma pedagogia desportiva que possibilite aos indivíduos pertencentes à classe dominada, aos oprimidos, o acesso a uma cultura esportiva desmistificada. Permitir ou possibilitar, através desta pedagogia, que estes indivíduos possam analisar criticamente o fenômeno esportivo, situa-lo e relaciona-lo com todo o contexto sócio-econômico-político e cultural.

Vale ressaltar que não estamos sugerindo propostas de intervenção perante a definição ou escolha de um conteúdo sob outro, apenas considerando a partir das decisões que podem ser definidas no planejamento docente de forma autônoma, que os saberes selecionados devem apresentar uma ordem sequencial e uma coerência com as necessidades dos alunos e da escola diante da estrutura social vigente.

Contudo, se a opção é destinada ao tratamento do esporte na escola Bracht (1997, p. 68) sugere, que:

[...] os professores de Educação Física superem também a ideia, muito difundida, de que, nas aulas de Educação Física, não se deve falar, ou seja, não se deve sentar e discutir com os alunos o que está se fazendo, sob o argumento de que a aula de Educação Física deve ser “orática” (entenda-se “adestrante”).

Essas considerações são pertinentes, pois contribuem para o entendimento do contexto da EF e do esporte a partir de um referencial reflexivo e criativo, que vai além das intervenções pautadas na aptidão ou no desenvolvimento de habilidades, consideradas essenciais no esporte de rendimento.

Sob esses referenciais, foi que buscamos trazer informações dos alunos sobre como seus professores de EF, ensinam/trabalham com o esporte nas aulas, sendo as mesmas evidenciadas da seguinte forma:

Tabela 3 - Como os professores de EF ensinam/trabalham o esporte nas aulas.

Metodologia	Frequência	Percentual
Aulas práticas	12	10,26%
Aulas teóricas	10	8,55%
Aulas práticas e teóricas	40	34,19%
Debates/discussões	17	14,53%
Aulas livres	15	12,82%
Outros	22	18,80%
Sem resposta	01	0,85%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Por meio dessas contribuições, novamente voltamos ao debate que envolve o movimento e a reflexão, a competência e a habilidade, logo a teoria e a prática. Nesse sentido, de acordo com Bracht (1997, p. 67), “um outro equívoco que precisa ser superado é o de que devemos simplesmente ignorar a cultura dominante, que, nesse entendimento, não serve à classe dominada”. Essa contribuição é relevante, pois diante desse debate entre o processo de teorizar e de vivenciar a EF no contexto da escola, a intenção não é renegar a cultura dominante, mas que por meio dessa articulação irreduzível, a reflexão possa estar presente como uma possibilidade de transformar o contexto em que a classe dominada se encontra subordinada. Para tanto, Bracht (1997, p. 66) afirma que os profissionais durante sua intervenção pedagógica

[...] devem buscar o entendimento de que o que determinará o uso que o indivíduo fará do movimento (na forma de esporte, de jogo, de trabalho manual, de lazer, de agressão a outros e à sociedade, etc.), não será, em última análise, a condição física, habilidade esportiva, flexibilidade, etc., e sim, os valores e normas de comportamento introjetados pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que a busca por estratégias metodológicas que visam superar visões conservadoras e fragmentadas de ensino é uma constante, e que dessa forma, a análise crítica articulada às vivências e experiências dos alunos sobre os conhecimentos historicamente construídos, são possibilidades de ressignificar o objeto de estudo e o papel social que a EF deve ter na atualidade.

Sendo assim, é fundamental identificarmos como se dá essa relação no processo de ensino aprendizagem escolar, para que maiores discussões possam ser desenvolvidas a luz do conhecimento esporte e sua relação com as dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

4.3.2 Categoria 2: Vivências e experiências: efeito de apropriação³⁴ e necessidades pelas práticas esportivas

Essa categoria tem como premissa as reflexões sobre quais foram as experiências dos alunos nas aulas de EF com o esporte; se os alunos gostam do esporte, e o por quê desse efeito de apropriação; sobre o que os alunos mais gostam nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte; sobre o que os alunos menos gostam nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte; e como o esporte poderia ser trabalhado nas aulas de EF.

Diante desses questionamentos buscamos interpretar a realidade dos alunos e identificar o interesse e as necessidades dos mesmos pela prática esportiva, através de subcategorias que foram definidas a partir do agrupamento das respostas que se aproximavam da proposta de discussão, os quais apresentam sua apropriação pelo esporte por contribuir para a questão da saúde, do corpo, do lúdico, da ampliação do conhecimento, por ser um conteúdo mais conhecido, entre outros que foram destacados de forma isolada.

Essas características são relevantes, pois devido o esporte ser um fenômeno heterogêneo a partir de suas diversas formas de manifestações (TUBINO, 1992), esse

³⁴ Na perspectiva de Bourdieu (1990), o autor destaca o termo efeito de apropriação para o elemento *gosto*, como subsídio para compreender as definições e escolhas dos diversos conhecimentos culturais;

conhecimento vem sendo estudado em suas diferentes perspectivas pela comunidade acadêmica da área, já que em muitos contextos sua prática pode ser transformada e recriada, de acordo com os agentes que estão envolvidos e dos objetivos que são propostos.

No entanto, torna-se relevante identificarmos qual é o sentido e os significados que essas práticas corporais transmitem aos alunos a partir de seus diversos contextos e características próprias, ou seja, qual a relevância social do esporte desenvolvido na escola na perspectiva dos alunos no processo de ensino e aprendizagem a partir de sua apropriação. Assim, apresentamos algumas contribuições conforme a tabela (4) abaixo.

Tabela 4 - O porquê do interesse dos alunos pela prática esportiva.

Motivo	Frequência	Percentual
Saúde	27	23,08%
Corpo	25	21,37%
Lúdico	17	14,53%
Ampliação do conhecimento	13	11,11%
Conteúdo mais conhecido	14	11,97%
Outros (Cívismo, Competição, Lazer, alimentação, Treinamento etc...)	21	17,94%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Ao retratarmos esse debate sobre o que leva os alunos a gostar/se apropriar do esporte, percebemos que são elencadas várias temáticas, no entanto, apesar de não haver uma diferença significativa, a questão da saúde e do corpo acaba prevalecendo diante das informações que foram prestadas sob esse questionamento.

Por um lado, essa questão pode ser evidenciada no processo de intervenção do professor, pois podem ser temáticas que fazem com que esses profissionais se sintam mais preparados para ensinar, devido a ênfase dada a esses assuntos na formação inicial e nos meios de comunicação. No entanto, essas questões são temáticas que devemos considerar como conteúdos articuladores, e não como únicos objetivos a alcançar com o ensino do esporte. O processo de formação profissional deve atuar na perspectiva de formar professores e não considerar uma exaustiva formação de técnicos em favor da estrutura social dominante, os quais de acordo com Marinho (2001, p. 75), são [...]

conhecedores das diferentes modalidades esportivas, com nuances de professor, trazem em seu bojo, (interior dos conteúdos) um disfarce velado: uma suposta prática de formação humanista/progressista, ocultando na realidade uma prática ainda conservadora militarista/tecnicista [...].

Por outro lado, essas informações apresentadas são relevantes para compreendermos a contribuição da EF e do esporte na formação dos alunos, mas vale ressaltar que a dimensão sociocultural dessa área do conhecimento é polissêmica e que diante dessa pluralidade temos vários saberes (conforme alguns já citados), que ampliam a visão estritamente da questão da saúde e do corpo no esporte. Sendo assim, “não se pode atribuir uma função social exclusiva a cada modalidade esportiva. Sem dúvida, uma mesma modalidade pode ser desfrutada como prática recreativa, ser ensinada como atividade pedagógica, ou ser comercializada como espetáculo de massa” (PRONI, 1998, p. 75). Essas questões são pertinentes, pois nos apresentam várias possibilidades de intervenção a partir de uma única modalidade, que possa ir além da dimensão técnica, da saúde ou corporal presente no esporte.

Nessa linha de análise, além de identificar as respostas sobre o porquê dos alunos gostarem do esporte, buscamos trazer informações sobre o que eles mais/menos gostam nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte, no intuito de apresentarmos seus interesses e desinteresses pelas aulas, mas também evidenciar que por meio dessas modalidades esportivas é possível atribuir as mesmas várias transformações e funções sociais.

Tabela 5 - O que os alunos mais gostam nas aulas de esportes.

O que mais gostam	Frequência	Percentual
Aulas práticas	14	11,97%
Voleibol	21	17,95%
Futsal	43	36,75%
Tênis de mesa	11	9,40%
Atividades recreativas	10	8,55%
Outros	18	15,38%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Diante dessas considerações, além do esporte caracterizar-se como conteúdo predominante nas aulas, identificamos o predomínio de algumas modalidades esportivas como o futsal e o voleibol no processo de ensino aprendizagem a partir das concepções dos alunos.

Esses saberes são determinantes para compreender os significados e sentidos que os alunos atribuem aos mesmos, não como uma forma de estabelecer críticas, mas de encontrar possibilidades de entendermos essas práticas para transformá-las no contexto da escola e para que a partir dessas, outras propostas possam ser vivenciadas e experimentadas pelos alunos.

Por outro lado, no que tange ao ensino do esporte, temos algumas opiniões dos alunos a respeito do que eles menos gostam no ensino desse conteúdo no contexto da escola. Essas reflexões contribuem para que os professores possam atender aos princípios básicos que são destacados por Freire (2000), principalmente ao qual se refere as estratégias que podem ensinar o aluno a gostar do esporte.

Tabela 6 - O que os alunos menos gostam nas aulas de esportes.

O que menos gostam	Frequência	Percentual
Aulas teóricas	21	17,94%
Treinamento	10	8,55%
Aula livre	06	5,13%
Basquetebol	17	14,53%
Futsal	08	6,84%
Voleibol	13	11,11%
Handebol	08	6,84%
Tênis de mesa	06	5,13%
Outros	15	12,82%
Sem resposta	13	11,11%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Essas informações evidenciam as atividades pelas quais os alunos não se interessam de forma efetiva nas aulas de EF a partir de vários motivos. No entanto, como relata Bourdieu (2003, p. 181):

Penso que podemos, sem violentar demasiado a realidade, considerar o conjunto das práticas e dos consumos desportivos oferecidos aos agentes sociais, rãguebi, futebol, natação atletismo, tãnis ou golfe, como uma oferta destinada ao encontro de uma certa procura social. [...] Por outras palavras, como se produz a procura dos “produtos desportivos”, como chega as pessoas o “gosto” do desporto e deste desporto em vez daquele, enquanto prática ou enquanto espetãculo?

Diante desses questionamentos podemos refletir sobre o que leva os alunos a gostarem mais ou menos de determinadas modalidades esportivas, serã por uma questã cultural, influãncia da mĩdia ou valorizaã do professor de algumas modalidades/conteĩdos em detrimento de outros? Esse processo exige uma anãlise

critérios dos pressupostos que influenciam ou não na aprendizagem dos alunos, sendo necessário, dessa forma, oportunizar diversas experiências aos educandos envolvendo o esporte, não somente em sua dimensão histórica ou técnica por meio de fundamentos e regras, mas que promova a discussão e o debate em suas dimensões sociais, culturais e políticas como parte da cultura humana.

Essas subcategorias organizadas sobre o que os alunos menos gostam nas aulas, se apresentam como um desafio aos professores de EF, primeiramente pela necessidade em estabelecer estratégias para identificar o motivo que leva os alunos a resistirem sobre as aulas consideradas teóricas e sobre algumas modalidades esportivas de forma secundária, o desafio de torná-las atrativas para que os alunos percebam sua relevância para sua formação.

Para isso, de acordo com Kunz (2004, p. 34), é importante valorizar estratégias que possibilitem aos alunos a:

[...] liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas; conhecer e interpretar o contexto objetivo em que se realizam as atividades, bem como a si próprio e os outros envolvidos nas atividades; participar nas decisões e soluções das atividades sugeridas e apresentadas; por fim, desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelas atividades, aceitando sempre diferentes soluções para cada atividade sugerida.

Esses encaminhamentos que envolvem a questão da problematização das aulas de EF são alguns subsídios que podem auxiliar o professor no tratamento a ser dispensado ao conteúdo esporte na escola, cuja intenção, é a de promover o debate e a reflexão sobre as práticas historicamente desenvolvidas como uma construção social, que podem ser vivenciadas, interpretadas e compreendidas de forma multicultural. Pois, a heterogeneidade do esporte se evidencia pela sua constante transformação e pela diversidade de sentidos e significados que cada agente coloca em suas várias manifestações e dimensões na sociedade.

Portanto as experiências que são proporcionadas aos alunos por meio das práticas esportivas, são indispensáveis para a compreensão de mundo e para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as ações dominantes da estrutura social vigente. Nessa linha de análise, foi que buscamos interpretar a partir da realidade dos alunos, quais são suas experiências nas aulas de EF com o esporte, conforme a tabela (7) a seguir:

Tabela 7 - Experiências dos alunos nas aulas de EF com o esporte.

Experiências	Frequência	Percentual
Ludicidade	24	20,51%
Competições	15	12,82%
Aprendizagem Motora	25	21,37%
Valores	23	19,66%
Sem resposta	09	7,69%
Outros	21	17,95%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Essas informações foram organizadas a partir das subcategorias que envolvem a questão da ludicidade, da competição, da aprendizagem motora, da construção de valores, dentre outras especificadas de forma isolada.

Dentro dessas temáticas, foi agrupada a maioria das respostas dos alunos sobre as experiências que os mesmos vivenciam/vivenciaram nas aulas de EF com o esporte. Dentre elas, percebemos que uma grande parte dos conhecimentos que os alunos sabem sobre o esporte provém de diversas fontes. Por um lado, das experiências que envolvem os aspectos da ludicidade e dos valores que podem ser desenvolvidos a partir da estratégia metodológica do jogo ou dos princípios que regem a pedagogia do esporte, conforme estudos que já destacamos (GARGANTA, GRAÇA, 1995; GRECO, BENDA, 1998; PAES, BALBINO, 2001; KROGER, ROTH, 2002; SCAGLIA, FREIRE, 2003).

Por outro lado, as experiências e o contato dos alunos com o esporte provêm da aprendizagem motora e por meio de competições, que diante da subjetividade das informações pode ser resultado desse trabalho mais específico com a técnica e com as habilidades e capacidades motoras dos alunos. Diante dessa configuração, nossa intenção não é favorecer ou criticar esses dois extremos, referente ao contato que os alunos demonstram ter com esporte, ou mesmo reduzir suas possibilidades de compreender esse fenômeno, mas sim apenas apresentarmos de que forma esses educandos se apropriam das experiências que envolvem o esporte e ainda apontarmos as possibilidades de articulação existente entre eles.

Todavia, a partir da heterogeneidade das dimensões do esporte, conforme estudos de Reverdito e Scaglia (2009, p. 16)

[...] não podemos simplesmente entregar seu processo de ensino – aprendizagem à intuição, ao acaso, principalmente quando observamos sua influência em diferentes setores da sociedade, tanto sobre processos

operativos importantes da condição humana, quanto sobre a sua face mais irracional e destruidora.

Nesse sentido, torna-se necessário pensarmos sobre quais são os princípios educativos e metodológicos que podemos utilizar no processo de ensino e aprendizagem do esporte nas aulas de EF, os quais possam proporcionar aos alunos experiências e saberes significativos para a sua formação.

O esporte por apresentar várias dimensões, torna-se um conteúdo relevante para a busca de possíveis inovações e transformações, sendo assim, de acordo com Reverdito e Scaglia (2009, p. 21), tanto na “educação física escolar, assim como fora dela, nas escolas de esportes, é atuar como mecanismo interventor no processo de constituição do indivíduo, sendo este sujeito do aprendizado”. Portanto, as experiências que são proporcionadas para os alunos por meio das técnicas ou por meio de competições que exigem uma aprendizagem motora mais eficaz não podem ser exclusivas no trabalho com as práticas esportivas no contexto da escola, mas articuladas a um processo de reflexão que seja capaz de constituir a formação de um cidadão crítico e criativo por meio do esporte.

Sendo assim, a partir dessas experiências que foram elencadas pelos alunos, buscamos questioná-los sobre como poderia ser trabalhado o esporte na escola a partir de suas concepções, a fim de atender suas necessidades e expectativas referentes às possíveis propostas de intervenção.

Tabela 8 - Como o esporte poderia ser trabalhado nas aulas de EF na concepção dos alunos.

Como poderia ser trabalhado o esporte na escola	Frequência	Percentual
Aulas práticas	26	22,22%
Aulas teóricas	07	5,98%
Aulas práticas e teóricas	15	12,83%
Ludicidade	14	11,96%
Competição	16	13,68%
Diversas modalidades	24	20,51%
Outros	15	12,82%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Por meio das considerações dos alunos, buscamos agrupar as respostas e organizar as subcategorias para o processo de análise. Dentre as respostas sobre como o esporte poderia ser abordado na escola a partir da concepção dos alunos, obtivemos algumas contribuições relevantes, as quais se destacam pela necessidade de mais aulas

práticas, mais aulas teóricas, aulas práticas e teóricas, ensino do esporte por meio da ludicidade, competitividade, ensino de outras modalidades, entre outros;

Diante dessas considerações, novamente o debate entre a unicidade entre teoria e prática fica evidente a partir das respostas dos alunos, os quais destacam a necessidade do ensino do esporte ser articulado com mais aulas práticas, enquanto outros acreditam que devem ser proporcionadas mais aulas práticas e teóricas no processo de ensino referente ao esporte.

Sendo assim, acreditamos que as explicações para essas considerações devem ir além desse debate sobre a questão de valorizar “mais ou menos aulas práticas” e sim buscar uma mediação entre elas a partir do estabelecimento de um objeto de estudo para o ensino da EF na escola. Nessa perspectiva, conforme relata Betti (1996), “Para nós a relação entre teoria e prática é um ponto crucial para a educação física. A falta de clareza nessa questão é que nos tem levado a muitos equívocos, e a permanência de um pensamento dualista” (BETTI, 1996, p. 102).

Corroborando com esse esclarecimento, acreditamos que seja necessária a articulação desses elementos no processo de ensino e aprendizagem, para que por meio dessa intervenção, o aluno possa compreender a relação entre o movimento e a reflexão, assim como refletir sobre as diversas dimensões e manifestações do esporte, buscando ultrapassar a perspectiva hegemônica ou que prioriza somente a técnica como subsídio necessário para apreensão do saber escolarizado.

Outra questão que nos chamou a atenção diante das considerações dos alunos, foi a proposta de utilização dos aspectos que envolvem a ludicidade e a competitividade no ensino do esporte. Esses recursos podem ser utilizados como pressupostos metodológicos para o ensino das diversas modalidades esportivas, os quais apresentam suas especificidades, mas que se abordados de maneira planejada e fundamentada, podem se tornar ingredientes indispensáveis para o trabalho pedagógico em busca do conhecimento científico na escola. Dessa forma, a valorização de um ambiente lúdico para o ensino do esporte na escola, pode contribuir para o desenvolvimento de vários aspectos como, a criatividade, moralidade, cooperação, entre outros (FREIRE, SCAGLIA, 2003; BROTTTO, 2001).

Nesse sentido, tanto o lúdico quanto a competição podem ser aspectos contemplados para o ensino do esporte na escola, desde que os mesmos, principalmente a competição, possam instrumentalizar os alunos a compreenderem esses elementos como subsídios necessários não somente para o aprendizado dos aspectos físicos do

esporte, mas também para a vida cotidiana através de desafios e obstáculos que possam encontrar (BENELI; MONTAGNER, 2011).

Sendo assim, não buscamos descaracterizar a competição em favor da cooperação ou da ludicidade, mas sim que ambos possam contribuir de forma significativa para que os alunos entendam o esporte como um fenômeno multicultural que pode ser desenvolvido de várias formas em seus diversos contextos.

E por fim, além das outras propostas que foram elencadas pelos alunos para o ensino do esporte, uma que foi muito evidenciada foi a questão da diversificação dos conteúdos, na qual os alunos destacam a importância do esporte ser ensinado a partir de outras modalidades esportivas, além daquelas predominantes como, o basquetebol, o voleibol, o handebol e o futebol. Essa consideração se torna relevante, pois se articula ao princípio da diversidade desenvolvido por Betti (1991, 1992), o qual valoriza a seleção e o desenvolvimento de outros conteúdos que também são conhecimentos da EF escolar, no sentido de buscarmos romper com perspectivas conservadoras de ensino, que somente priorizam o trabalho com o esporte de forma fragmentada, repetitiva e monótona.

4.3.3 Categoria 3: Experiências com o esporte de rendimento e a influência da mídia

Nessa categoria, buscamos por meio das considerações dos alunos, compreender quais são suas experiências com o esporte de rendimento, tanto no que tange ao ensino e vivência das atividades que envolvem a técnica, tática, habilidades motoras, entre outros, quanto aos que envolvem as dimensões sociais, econômicas e políticas presentes no esporte de rendimento, as quais exigem uma maior reflexão.

Sendo assim, para a organização dessa categoria, elencamos três questionamentos para sintetizar nossas discussões sobre a temática em questão, as quais, se evidenciam pela participação (ou não) dos alunos nas atividades que envolvem o esporte de rendimento e o contexto dessa participação; como foi a experiência desses alunos com o esporte de rendimento e como eles observam a relação existente entre o esporte e a mídia. Para tanto, buscamos utilizar a regra da representatividade das informações devido ao grande número de dados, sendo buscadas as respostas que mais se aproximavam e agrupadas em subcategorias para a realização da interpretação inferencial (BARDIN, 1977), conforme consta na tabela (9):

Tabela 9 - Participação dos alunos no esporte de rendimento.

Local	Frequência	Percentual
Centros de treinamento	25	21,37%
Projetos sociais	09	7,69%
Escola	23	19,65%
Outros	20	17,10%
Não participou	40	34,19%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

O debate que envolve as diversas manifestações do esporte, assim como os participantes e o contexto no qual essas práticas podem ser desenvolvidas, já vem sendo fonte de discussões de vários autores (TUBINO, 1992, 2010; FINCK, 2010; BRACHT, 2000; 2009), visando apontar subsídios necessários para as intervenções pedagógicas que envolvem o esporte.

Sob essas discussões, buscamos identificar a partir das respostas dos alunos, suas participações e vivências com o esporte de rendimento, bem como o contexto que eles desenvolviam tais atividades. Dentre as subcategorias organizadas, identificamos que vários alunos não participaram em nenhum momento de atividades que envolvessem essa manifestação esportiva, por vários motivos que se destacam, desde a falta de interesse por esse tipo de atividade até a falta de oportunidade que muitos não encontraram no seu processo de escolarização.

Por outro lado, alguns alunos responderam que já participaram de atividades direcionadas ao treinamento de várias modalidades em projetos sociais, buscando um aprimoramento na questão técnica e tática das práticas esportivas, no entanto, basta sabermos se as propostas, finalidades e estratégias metodológicas desses projetos estão direcionadas para esse fim. Além da participação dos alunos em projetos sociais, várias outras foram especificadas por meio de vivências na própria comunidade, campeonatos, torneios, entre outros.

No entanto, as respostas que mais ficaram evidentes sob essa temática, foram os contatos dos alunos com essa manifestação esportiva no contexto dos centros de treinamento e no próprio ambiente escolar. Essa relação nos remete ao debate existente entre o esporte educacional versus esporte de rendimento, ou entre o ensino do esporte versus treinamento do esporte (BRACHT, 2000; FINCK, 2010; MARQUES, 2006).

Sabemos que diante das manifestações do esporte, principalmente em relação aquelas que retratamos nessa discussão, existe as suas especificidades, diferenças e momentos diferenciados de intervenção, porém, não podemos desconsiderar as

semelhanças e as possíveis aproximações entre essas manifestações esportivas, pois todas, desde que atendam os princípios pedagógicos, apresentam seu caráter educativo e de contribuição para a formação dos alunos. Pois segundo Marques (2006, p. 143), “Não há um desporto com valor educativo, na escola, e um outro sem valor educativo, nos clubes. Isso é, o desporto tem em si mesmo, independentemente dos contextos que é feito, uma mais – valia educativa”.

Portanto, além de estabelecer críticas ou diferenças entre as manifestações esportivas, torna-se necessário pensar como esses alunos estão vivenciando o esporte de rendimento x educacional nos centros de treinamento e principalmente na escola, mas também na possibilidade de articulação entre elas, assim como também na heterogeneidade dessas intervenções. Pois, os indivíduos podem vivenciar ou experimentar essas práticas corporais de diferentes formas, apesar da existência da universalidade do desporto, valorizando dessa forma, a perspectiva polissêmica e multicultural do esporte.

Na sequência de nossa investigação, além de apresentar o contexto em que os alunos se apropriam do esporte de rendimento, buscamos identificar como foram essas experiências e aprendizagens dos mesmos diante dessa manifestação esportiva, conforme segue na tabela (10):

Tabela 10 - Experiências dos alunos com o esporte de rendimento.

Experiências	Frequência	Percentual
Positivas;	31	26,50%
Condicionamento físico e exigência de dedicação em competições;	23	19,66%
Valores;	10	8,55%
Nenhuma;	40	34,18%
Outros	13	11,11%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

As características do esporte de rendimento são destacadas por estudiosos (KUNZ, 2000, 2004; TANI, 2000; TUBINO, 1992, 2010; entre outros) como uma forma de apresentar suas finalidades, proporcionando subsídios para a prática pedagógica dos professores e para as intervenções dos técnicos e treinadores esportivos.

Nesse contexto, sabemos que a organização burocrática, a disputa física, a busca pela competitividade, pela vitória, pelo condicionamento físico, entre outros, são alguns

dos elementos necessários para a apropriação do desporto de alto nível, os quais foram apontados por vários alunos. Todavia, essa manifestação esportiva se abordada de forma condizente com a faixa etária dos alunos, com seus níveis de habilidades e se possível com aspectos lúdicos, podem proporcionar várias experiências e contribuições, como algumas que foram citadas de forma singular por alguns alunos, referentes à importância da competição, da cooperação, os benefícios para a saúde, o incentivo às práticas de exercícios físicos, desenvolvimento de valores, entre outras. Por outro lado, caso as estratégias metodológicas não atendam as orientações pedagógicas para o trabalho com o esporte de rendimento, essas experiências podem se tornar negativas, como algumas que foram destacadas pelos alunos referentes à falta de interesse e motivação, exclusão e preconceito, falta de habilidade, entre outras.

Vale ressaltarmos que essas experiências não satisfatórias foram elencadas pela minoria dos alunos, no entanto, a visão diferenciada para o trato pedagógico do esporte no que tange aos objetivos, metodologia e critérios avaliativos para o ensino/treino, devem atender todos os participantes independentemente de suas possibilidades e limitações. Assim sendo, “a escola deve acolher sem reservas, o “treino”. E os clubes devem acolher, sem complexos, os contributos que a pedagogia pode trazer à qualificação dos seus técnicos” (MARQUES, 2006, p. 143).

Essa relação entre os princípios que envolvem a pedagogia do esporte e o treinamento são indispensáveis para a compreensão das manifestações do esporte, principalmente referente à questão do rendimento esportivo, pois o processo de trabalho de professores e técnicos tanto dos clubes esportivos quanto da própria escola necessita dos aspectos lúdicos e competitivos durante sua intervenção, os quais devem ser sistematizados em um planejamento pautado em saberes científicos e nas perspectivas pedagógicas que valorizam as possibilidades e limitações dos alunos, no entanto, essas propostas devem ser desenvolvidas no contexto da escola com propósitos e momentos diferenciados daqueles que acontecem as aulas de EF.

Nessa linha de análise, além das experiências e vivências que os alunos apontam sobre o esporte de rendimento, buscamos identificar como eles interpretam a relação existente entre essa manifestação esportiva e a mídia em nosso contexto social, assim apresentamos a tabela (11) com os seguintes dados:

Tabela 11 - Como os alunos vêem a relação existente entre esporte e mídia.

Relação entre esporte e mídia	Frequência	Percentual
Competição/espetacularização do esporte	23	19,66%
Dimensão econômica e incentivo ao consumo e inatividade	26	22,22%
Mitificação, Idolatria	20	17,09%
Criticidade	16	13,68%
Outros	17	14,53%
Sem resposta	15	12,82%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Devido à mídia contribuir de forma significativa para a hegemonia do esporte de rendimento, surge à necessidade de compreender como essa relação se expressa no contexto da escola e qual é o papel do professor diante do crescimento dessa nova cultura da informatização.

Sabemos que um dos motivos que leva o esporte a manter sua predominância inclusive nas aulas de EF é o crescimento da cultura das mídias (SANTAELLA, 1996), as quais de acordo com Betti (2001, p. 125) estão “cada vez mais integradas ao cotidiano, por intermédio do seu discurso apoiado numa linguagem audiovisual que combina os sons, as imagens e as palavras, as mídias nos transmitem informações, alimentam nosso imaginário e constroem uma interpretação de mundo”.

Nessa direção, a partir das considerações dos alunos buscamos interpretar como eles observam essa relação existente entre o esporte e a mídia, através das subcategorias que envolvem o esporte enquanto espetáculo; incentivo ao consumo e inatividade; idolatria de atletas, possibilidade de desenvolver a criticidade, entre outros, as quais foram definidas de acordo com as aproximações das respostas dos alunos e sistematizadas pela regra da representatividade (BARDIN, 1977).

Essas temáticas são indispensáveis para pensarmos sobre o ensino do esporte na escola para além da reprodução da cultura hegemônica que pode se caracterizar como uma violência simbólica no contexto da escola (BOURDIEU, PASSERON, 1975; TERRAY, 2005).

Sendo assim, considerando a relevância das informações, percebemos que os alunos demonstram um senso crítico a respeito dessa relação, na qual apontam reflexões para uma espetacularização existente no esporte e para uma idolatria de atletas que em muitos momentos, principalmente por meio da televisão, vem estimulando as pessoas a

consumirem mais produtos e temas esportivos favorecendo o processo de mercadorização do esporte (FINCK, 2010), além de incentivá-las na questão da inatividade e sedentarismo.

Portanto, para uma intervenção pedagógica à luz de uma perspectiva polissêmica e multicultural do fenômeno esportivo, exige-se o desenvolvimento de um olhar reflexivo por meio da relação existente entre o esporte e os diversos aparatos técnicos de comunicação, conforme a exposição de alguns alunos, não com a intenção de negá-la no processo de ensino e aprendizagem, mas de sabermos diferenciar o que é produtivo do improdutivo que leva a alienação, buscando dessa forma, a qualidade do ensino.

4.3.4 Categoria 4: Experiências com o esporte nos momentos de lazer: contribuições e perspectivas

Tendo em vista o debate existente entre as perspectivas do lazer para o acesso ao tempo disponível e aos bens culturais, buscamos analisar como o esporte vem sendo apropriado por parte dos alunos nesse campo que articula o esporte, o lazer e a qualidade de vida, já que essa temática segundo Marcellino (2006, p. 124) é uma “problemática tipicamente urbana, característica das grandes cidades, porém ultrapassa suas fronteiras, uma vez que os grandes centros urbanos levam-na, com as mesmas características, por meio da mídia, para outras regiões do país, nem tão grandes, nem tão urbanizadas”.

Sendo assim, a EF e o esporte na escola, podem contribuir de maneira significativa para a compreensão do lazer em todas as suas dimensões e contextos, uma vez que as atividades que são propostas para os alunos no contexto educacional, podem apresentar sua relevância social e subsidiar ações em busca da realização humana no campo do lazer, tanto nos ambientes formais, quanto nos informais, buscando uma recompensa de satisfação provocada pela situação.

Com base nesses encaminhamentos, questionamos os alunos nessa categoria, sobre a importância da prática de esportes; se os mesmos praticam esse conteúdo em seus momentos de lazer e com quais finalidades. Dessa forma, na tabela (12) a seguir são apresentadas as considerações dos alunos sobre a relevância do desporto.

Tabela 12 - Importância da prática esportiva na perspectiva dos alunos.

Importância da prática esportiva	Frequência	Percentual
Saúde	41	35,04%
Habilidades/capacidades Físicas	20	17,09%
Criticidade	10	8,55%
Criatividade	11	9,40%
Competição	15	12,82%
Valores	09	7,69%
Outros	11	9,40%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Essas informações demonstram por meio das subcategorias elencadas, a importância da prática de esportes na concepção dos alunos, nas quais percebemos que a formação de valores, a criatividade, criticidade, entre outros, não se apresentam de forma significativa, pois novamente a presença da competição, a busca do desenvolvimento de habilidades e principalmente as questões que envolvem a saúde³⁵, acabam sendo os aspectos determinantes das respostas no que tange a importância do desporto na compreensão desses sujeitos. Esse entendimento singular sobre a relevância da prática de esportes a partir da concepção dos alunos pode ser resultado de uma:

Falta de domínio de conteúdo, tanto específico quanto pedagógico, falta de articulação entre teoria e prática, entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, entre conteúdo e método, entre institutos e faculdades de Educação, entre bacharelado e licenciatura, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a sociedade desenvolve, bem como as questões sobre as condições organizacionais e estruturais, para abordar a interdisciplinaridade, a burocratização e as relações de poder nos cursos (TAFFAREL, 1993, p. 13).

Sob essas dimensões, observamos que são vários os elementos que podem interferir na apreensão do conhecimento sobre o esporte por parte dos alunos, pois nessas condições, a educação não consegue contemplar a sua função social de transmitir os conhecimentos historicamente construídos com o rigor e com a qualidade esperada, tampouco, para um processo de instrução que possa contribuir para o desenvolvimento de valores, da criticidade e da criatividade dos alunos perante as manifestações e

³⁵ A saúde é vista por Bento (1991, p. 23), como “uma consequência de uma relação flexível ajustada à situação e ordenada entre sujeito e meio ambiente (envolvimento) traduzindo um equilíbrio dinâmico entre exigências do ambiente e as possibilidades de pessoa”.

dimensões do esporte. Tais problemáticas se evidenciam pelo imediatismo pedagógico que é pautado em uma formação que visa segundo Veiga (2010, p. 17), o “adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar a informação técnico - instrumental de uma fazer acrítico e alienado”.

Diante desse contexto, percebemos que são válidas as considerações dos alunos, no entanto, a busca pela rigorosidade e pela ampliação do saber que envolve o esporte deve ser uma constante, a fim de contemplar outras dimensões que caracterizam esse fenômeno enquanto um saber sociocultural, econômico e político, para a constituição de uma sociologia do esporte. Todavia, para atingir esse fim, “é preciso primeiro perceber que não se pode analisar um esporte particular independentemente do conjunto das práticas esportivas; é preciso pensar o espaço das práticas esportivas como um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo” (BOURDIEU, 2004, p. 208).

Nesse mesmo sentido, não estamos descaracterizando a identidade, formação e atuação do professor de EF como se fosse a única responsável pelas limitações e fragmentações dos conhecimentos dos alunos, apenas referendando que está necessita de mais reflexões que demandem mais habilidades e atitudes concretas em busca de uma educação transformadora.

Nesse direcionamento, após identificar o grau de importância que os alunos atribuem ao esporte, buscamos por meio da tabela (13) a seguir, apresentarmos a partir de suas considerações, as finalidades que eles buscam atingir por meio da prática de esportes em seus momentos de lazer.

Tabela 13 - Opinião dos alunos á respeito das práticas esportivas desenvolvidas nos momentos de lazer.

Finalidade do Esporte nos momentos de lazer	Frequência	Percentual
Qualidade de vida	22	18,80%
Prazer/diversão	26	22,22%
Necessidade de tempo	11	9,40%
Lazer x mercadoria	08	6,84%
Novas amizades	12	10,26%
Descanso	11	9,40%
Não pratica	11	9,40%
Outros	16	13,68%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Diante das informações elucidadas pelos alunos foram organizadas subcategorias (qualidade de vida; prazer/diversão/necessidade de tempo; lazer x

mercadoria; novas amizades; descanso; entre outros) que demonstram o entendimento dos mesmos sobre as finalidades almejadas na vivência do esporte nos momentos de lazer, apresentando dessa forma, as contribuições e perspectivas para essa área do saber, conforme já especificadas por Marcellino (2004).

Na visão dos alunos, identificamos várias finalidades que podem ser alcançadas por meio do esporte durante o tempo disponível, dentre elas o descanso e a construção de amizades se evidenciam como possibilidades de desenvolvimento no campo que envolve o lazer em ambientes formais e não formais. Outra questão relevante que foi levantada pelos alunos, foi a questão da necessidade de tempo para a vivência das atividades direcionadas ao lazer, que significa possibilidade de opção pela atividade ou pelo ócio (MARCELLINO, 2004), pois por vários motivos os mesmos não conseguem encontrar esse tempo disponível para se integrarem à cultura vivenciada em seu sentido mais amplo.

Dentre essas questões que foram elucidadas, algumas respostas apresentavam a relação do lazer versus mercadoria, pois destacam que para a vivência de algumas atividades, que inclusive são os desejos de alguns alunos, é necessária uma condição socioeconômica mais elevada devido ao consumismo e a mercadorização de algumas práticas de lazer. Essa relação é especificada por Marcellino (2006, p. 128), o qual relata que “quase sempre é o mercado o regulador do tipo de profissional a ser formado, vendo o lazer e o esporte como “mercadorias” a serem consumidas no tempo disponível, inclusive de uma perspectiva de controle social”.

Por meio dessas considerações, as intervenções com o esporte direcionadas ao lazer devem ser pensadas além das possibilidades de descanso, ou seja, como veículo e objeto de educação que contribuam para que os alunos compreendam que o lúdico e o prazer podem ser experimentados em outros tempos e lugares.

Portanto, o lazer como forma de prazer e de qualidade de vida, questões essas que foram mais especificadas pelos alunos, devem ser abordadas, considerando a “possibilidade de valores diferenciados no lazer, que permitiriam alicerçar uma qualidade de vida, não apenas num fim de semana, num feriado prolongado, ou nas férias, sem dúvidas aspectos muito importantes, mas sim no cotidiano de nossas vidas” (MARCELLINO, 2006, p. 123).

A regularidade das atividades realizadas no tempo disponível, representadas por essas condições que envolvem o prazer, a diversão e a qualidade de vida, podem trazer vários benefícios para os alunos, sendo assim, a EF ao propor intervenções que

envolvam o esporte, deve propiciar a partir do contexto da escola, atividades desportivas sistematizadas que estimulem os alunos a alcançar essas satisfações no percurso de suas vidas na busca de uma formação de hábitos saudáveis. Sendo assim, a partir das palavras de Marcellino (2006, p. 124), podemos entender o lazer como “uma postura que contribui para abrir possibilidades de alteração do quadro atual da vida social, tendo em vista a realização humana, a partir de mudanças no plano cultural”.

Para o alcance dessas possibilidades de mudanças, torna-se necessário a ressignificação do ensino do esporte no contexto da escola, para que esse propicie para os alunos, além de suas dimensões técnicas, uma abordagem sobre as concepções do lazer no contexto extraescolar, visando à superação de propostas mecanicistas e melhores condições no plano social e cultural dos alunos em busca de uma qualidade de vida ativa.

Por fim, reforçamos que o “o esporte na escola deve ser entendido em sentido amplo, que abrange, além das formas competitivas, uma larga gama de atividades físicas de lazer, ao ar livre ou de expressão, praticada ao mesmo tempo por prazer e por seu valor higiênico, educativo e cultural” (BETTI, 1998, p. 28). Essas são algumas perspectivas que nos estimulam a repensar as propostas de ensino e aprendizagem do esporte na escola a partir de uma intervenção polissêmica, proporcionando aos alunos um conhecimento amplo a partir das diversas manifestações do esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate estabelecido sobre o processo de ensino e aprendizagem do esporte no contexto da escola partiu das vivências e experiências que o pesquisador teve com o esporte, as quais iniciaram sua escolarização e como atleta esportivo, o que contribuiu de forma significativa para sua opção profissional. Além da história de vida escolar do pesquisador, o contato inicial com a EF durante sua formação profissional foi essencial para a compreensão da relevância do esporte no contexto social, devido sua abrangência no plano histórico, cultural, social, econômico e político.

Sendo assim, todas essas histórias, vivências e experiências com o fenômeno esporte se tornaram significativas e determinantes para a busca de respostas e soluções para as indagações estabelecidas para o desenvolvimento deste estudo. Nesse contexto, muitas discussões acadêmicas, pesquisas, seminários, leituras, debates, entre outros, foram realizados em busca do desenvolvimento de um processo de instrução acadêmica e intelectual.

Sob essas condições começamos a discorrer de forma introdutória sobre nossa proposta de investigação científica, consideradas como uma prática social (GASPARIN, 2007), pois apresentam uma leitura e diagnóstico de nossa história de vida escolar e acadêmica com o objeto de estudo em questão. A partir de um processo rigoroso de investigação, superação de desafios, buscas pelo conhecimento sistematizado sobre o esporte, análises e interpretações, retornamos nessas considerações finais, à prática social (GASPARIN, 2007) com uma nova leitura da realidade sobre a temática estudada.

A partir desse processo metodológico que contribuiu para a ampliação do conhecimento e para a transformação intelectual, ficou evidenciada a existência de um amplo campo de reflexão sobre o esporte, a partir de seu entendimento enquanto fenômeno polissêmico e multicultural. Dessa forma, a partir dos pressupostos que sustentam o posicionamento teórico desta pesquisa, percebemos que o esporte no contexto da escola apresenta vários cenários e formas de manifestações, os quais devem ser articulados a fim de encontrar suas possíveis relações. Nesse direcionamento, além de encontrarmos os pontos convergentes no que tange o ensino das manifestações esportivas, torna-se necessária uma discussão e reflexão sobre as contribuições, as influências e os pontos divergentes que se cristalizam no fenômeno esporte principalmente através dos meios de comunicação.

Em decorrência dessas situações que envolvem a mídia e principalmente o esporte espetáculo, evidenciamos a necessidade de uma sistematização do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, para que o mesmo não se configure numa reprodução dos elementos hegemônicos caracterizados como uma violência simbólica no contexto educacional (BOURDIEU; PASSERON, 1975; TERRAY, 2005).

O campo esportivo como um espaço de relações de poder, apresenta várias possibilidades de compreensão do esporte, desde que as intervenções estejam pautadas em uma perspectiva crítica de ensino, por outro lado, a conservação e a reprodução dos aspectos dominantes se apresentam com mais abrangência por meio do consumismo e da mercadorização do esporte, sendo necessárias maiores discussões e debates sob esses enfoques para que não se configurem em violência simbólica.

Para superar uma visão conservadora, hegemônica e dicotômica do esporte, torna-se necessária a utilização de estratégias metodológicas que sejam significativas aos alunos e que contribuam para a reflexão a partir de uma perspectiva humanista que reconheça o indivíduo em sua totalidade. Para isso, podemos valorizar o processo de ensino da EF a partir das abordagens pedagógicas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; BETTI, 1991; 1992; 1994; 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008); assim como os pressupostos teóricos a partir da pedagogia do esporte (GARGANTA; GRAÇA, 1995; GRECO; BENDA, 1998; PAES; BALBINO, 2001; KROGER; ROTH, 2002; SCAGLIA; FREIRE, 2003), os quais visam uma transformação pedagógica no ensino da EF no contexto da escola e uma intervenção pautada em aspectos lúdicos por meio da utilização do jogo como uma estratégia metodológica para o ensino do esporte.

Com base nesses pressupostos e nas decisões metodológicas de pesquisa, houve uma aproximação com o contexto da escola com o intuito de contribuirmos para esse debate em relação aos aspectos que envolvem as dimensões e manifestações do esporte, assim como os pressupostos teóricos e estratégias metodológicas que vem balizando os encaminhamentos pedagógicos utilizados pelos professores de EF para o desenvolvimento do esporte, bem como as concepções dos alunos dos anos finais do ensino fundamental acerca desse fenômeno esporte.

Diante dos aspectos que direcionaram a pesquisa, buscamos analisar o perfil profissional dos professores de EF que participaram da pesquisa referente ao tempo e curso de graduação e ao tempo de serviço desses profissionais. Verificamos que há uma disparidade no tempo e curso de graduação desses sujeitos, pois tem professores

graduados há mais de dez (10), vinte (20) anos, com formação em licenciatura plena, assim como aqueles que são recém - formados com graduação não unificada.

Referente ao tempo de serviço constatamos a existência de professores com mais de doze (12) anos de docência, bem como professores com apenas dois (2) anos de magistério. Sob essas considerações, a partir das observações, identificamos que o saber da experiência contribui de forma significativa para as possíveis mudanças e transformações exigidas no ensino.

Sendo assim, com relação à prática pedagógica dos professores observados referente às categorias, verificamos que na escola A, trabalham cinco (5) professores de EF, no entanto, da pesquisa, participaram três (3) profissionais (P1A, P2A, P3A), sendo que durante o processo de investigação constatamos que os conteúdos desenvolvidos de forma predominante nas aulas foram o voleibol, o futsal e principalmente o tênis de mesa, os quais eram abordados de forma teórica, com algumas explicações em sala de aula e por meio de aulas práticas com mediação do professor ou por meio de aulas livres (AL) na quadra coberta que a escola disponibilizava aos alunos.

Nesse processo, percebemos que o conteúdo esporte é um conhecimento predominante nas aulas, no entanto, as estratégias metodológicas adotadas em vários momentos para o tratamento desse conteúdo se efetiva de forma descontextualizada da realidade dos alunos e sem apresentar uma sequência lógica entre os objetivos, metodologia, avaliação entre as aulas consideradas teóricas e práticas.

Percebemos que o conteúdo em relação às dimensões conceituais, procedimentais, e atitudinais se apresentaram de forma isolada em algumas aulas, sendo o esporte apropriado pelos alunos de maneira fragmentada e desvinculada de uma proposta transformadora que propicie a reflexão.

Nas aulas expositivas eram privilegiadas as discussões pautadas apenas nos aspectos conceituais por meio de explicações básicas do professor sobre o histórico, dinâmica de jogo, identificação de elementos táticos e técnicos no esporte, porém, sem uma articulação com a categoria procedimental caracterizada pelas vivências e experimentações sobre a temática abordada.

Verificamos que apesar das intervenções pedagógicas se aproximarem de algumas metodologias de ensino, as atividades práticas não seguiam um rigor metodológico que articulasse a teoria, a prática e a reflexão. No processo de intervenção, as aulas em geral eram desenvolvidas num primeiro momento sob a mediação do professor com aquecimento, em alguns momentos com jogos adaptados de

forma lúdica com a divisão de grupos para as práticas corporais que envolviam o futsal, o voleibol e o tênis de mesa, os quais eram divididos entre os espaços limitados da quadra e aqueles vivenciados por meio de aulas livres, com direcionamento de tempo para o revezamento nas atividades que apresentavam mais características competitivas.

Esse processo metodológico, adotado em alguns momentos nas aulas de EF, distanciava as possibilidades de atividades que pudessem surpreender os alunos ou que os estimulassem no desenvolvimento de sua criatividade para compreender o esporte de forma mais ampla. Por outro lado, são aspectos relevantes que mostram e apresentam a realidade do contexto educacional, as dificuldades e as possibilidades do professor de buscar por novas estratégias metodológicas que estejam pautadas em uma sequência didática que privilegie o movimento e a reflexão.

Referente aos aspectos sobre a estrutura física e material da escola A, identificamos que diante das necessidades, alguns materiais necessitam de manutenção e reparos, além de serem necessárias novas aquisições. Em relação ao espaço disponível para as aulas práticas uma das alternativas utilizadas algumas vezes pelos professores, foi o trabalho com os esportes em espaços adaptados que ficam ao redor da escola, já que somente o espaço disponibilizado na instituição para as aulas de EF torna limitado o trabalho docente em relação a alguns conteúdos.

Por outro lado na escola B, trabalham oito (8) professores de Educação Física, no entanto, da pesquisa, participaram seis (6) profissionais (P1B, P2B, P3B, P4B, P5B, P6B), sendo que durante o processo de investigação constatamos que os conteúdos desenvolvidos de forma predominante nas aulas foi o atletismo na turma de 8º ano e o basquetebol na turma de 9º ano do ensino fundamental, os quais eram desenvolvidos a partir de uma estratégia didática que contemplava diversas fases metodológicas para o diálogo, a experimentação, a vivência, a transformação e a reflexão dos conhecimentos que estavam sistematizados no planejamento de ensino.

O processo de ensino aprendizagem acontecia em seus diversos espaços, na sala de aula, laboratório, quadra coberta e espaço externo (pista para ciclistas).

Nesse contexto identificamos que a partir desses conteúdos as aulas de EF seguiam uma coerência e uma ordem sequencial entre seus objetivos, metodologias e critérios avaliativos, sendo que na maioria delas, os conteúdos eram abordados de acordo com os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, favorecendo aos alunos o debate, a vivência e a reflexão sobre o conteúdo a ser estudado.

Esses aspectos nos apresentam uma articulação metodológica defendida pelo professor P3B, a qual está relacionada com uma perspectiva crítica de educação, que se orienta a partir da abordagem crítico-superadora (CS) que é à base teórica científica das DCE (PARANÁ, 2008). Diante dessa estratégia as aulas eram efetivadas com uma boa participação dos alunos nas aulas por meio de discussões, debates e de atividades lúdicas e competitivas relacionadas aos conteúdos predominantes.

Referente à estrutura física e material da escola B, identificamos que a mesma apresenta os requisitos básicos para o desenvolvimento das aulas de EF, os quais atendem as necessidades das práticas esportivas, no entanto, apresenta também limitações que devem ser diagnosticadas e submetidas à improvisação e a criatividade da escola e de cada professor para a sua organização, manutenção e utilização.

No trabalho realizado por meio dos questionários aplicados aos professores no que se refere à categoria, saberes acadêmicos sobre o esporte: motivação, contribuições e estratégias de ensino, verificamos que o processo motivacional na escolha pela identidade docente desses professores se deu pelo fato do esporte ser considerado uma expressão máxima das diversas culturas por meio da diversidade de manifestações e pelo fato dos sujeitos apresentarem o gosto e o prazer pelas práticas esportivas.

No entanto, percebemos que a formação inicial desses sujeitos foi essencial para a compreensão de como ser professor, assim como no rompimento das ideias em acreditar que essa área está somente articulada e subordinada ao conteúdo esporte, porém apesar dessas constatações, o esporte durante a formação inicial desses professores, foi abordado de forma isolada, não sendo desenvolvido a partir de suas diferentes manifestações e possibilidades de aproximações, sendo esse um elemento indispensável para re-invenção do esporte na escola.

No que se refere à categoria, conteúdo predominante e estratégias metodológicas utilizadas nas aulas, identificamos uma hegemonia do conteúdo esporte durante o processo de ensino e aprendizagem diante dos outros conteúdos que estruturam o objeto da EF na escola. No entanto, mesmo por meio do esporte, observamos a intenção do professor em trabalhar com a EF além da dimensão técnica ou somente com o desenvolvimento das habilidades motoras, porém, essas afirmações se distanciam de algumas respostas que são elencadas pelos alunos no desenvolvimento do trabalho, pois ambos denotam a ampla presença dos aspectos direcionados a educação corporal. Sob essas análises torna-se necessário articular o objeto de ensino ao contexto social em que

a escola está inserida com o intuito de atender aos interesses dos alunos sobre a prática esportiva que possa ir além da técnica esportiva.

Considerando a relevância das informações obtidas na categoria, manifestações do esporte: heterogeneidade, homogeneidade e polissemia, percebemos que de forma geral os professores apresentam um conhecimento sobre as manifestações do esporte, com o intuito superar a visão dicotômica entre esporte de rendimento, educacional e de lazer, de refletir que essas expressões podem ser experimentadas de diferentes formas em suas diversas realidades e de pensar em possíveis articulações entre elas, buscando uma intervenção na escola que possa ir além dos gestos técnicos exigidos no esporte de alto nível, acreditando dessa forma, na perspectiva da heterogeneidade e polissemia do fenômeno esportivo. No entanto, torna-se necessário além de definir o significado de cada manifestação ou dimensão esportiva, encontrar possibilidades de intervenção que possam articula-las durante o processo de ensino, a fim de assegurar um conhecimento amplo desse fenômeno vivenciado na escola e em outros contextos.

A partir da categoria, ensino do esporte e os elementos articuladores, constatamos que os professores abordam os conceitos e atividades direcionadas a técnica e a tática nos esportes, no entanto, compreendem que esses elementos não precisam ser a única preocupação do professor. De acordo com (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 2000), a intenção não é renegar ou criticar o ensino da técnica nos esportes, mas compreender em que sentido essa determinada técnica está a serviço, assim como buscar possibilidades dos alunos adquirirem outros conhecimentos além dos gestos técnicos durante o processo de ensino e aprendizagem por meio de outras dimensões do esporte. Essas discussões merecem destaque, pois necessitamos de estratégias metodológicas que impulsionem os alunos a aprender de outras formas os conteúdos atrelados ao esporte, assegurando a polissemia desse fenômeno.

Outro tema articulador que abordamos em nossa pesquisa, foi referente à relação existente entre esporte e mídia, em que esse conteúdo acaba se tornando uma referência de espetacularização e de propósitos distintos objetivados pela mídia. Nesse contexto, percebemos a preocupação dos professores em buscar alternativas que possam contribuir para o entendimento e para o desenvolvimento da criticidade dos alunos a respeito desse processo que envolve os aparatos técnicos de comunicação, não com a intenção de retirá-lo do contexto escolar, mas de ressignificá-lo a partir das atividades que serão propostas sob esse foco de mediação.

Nossa última discussão pautada nas considerações dos professores se destaca pela categoria que trata do jogo como possibilidade de intervenção pedagógica para o ensino do esporte, sendo que por meio dessa temática, constatamos que os docentes apresentam uma definição e uma diferenciação entre jogo e esporte e que essa proposta pautada em uma perspectiva pedagógica do desporto vem sendo utilizada por esses profissionais, como um recurso metodológico para o trabalho com as modalidades esportivas, proporcionando uma aula mais atraente e participativa, além de ampliar a capacidade dos alunos compreenderem o esporte de forma mais abrangente e sistemática.

No processo de investigação realizado com os alunos, identificamos a partir da categoria, saberes sobre o esporte: importância e contribuições, que os alunos destacam a importância e as contribuições do esporte a partir de uma perspectiva limitada, ficando evidente nas respostas a dimensão da técnica, da saúde, na educação corporal e do desenvolvimento de habilidades principalmente por meio de aulas teórico-práticas envolvendo o esporte, que dentre outros conteúdos é o mais predominante nas aulas. Sendo assim, como um desafio para os professores, busca-se um trabalho que possa articular outras dimensões desse conhecimento, para que os alunos possam atribuir outros significados e sentidos a esse conteúdo além desses que foram elencados.

Percebemos nesse estudo, ao enfatizarmos o debate sobre a categoria, vivências e experiências: efeito de apropriação e necessidades pelas práticas esportivas, que o gosto pelas práticas esportivas se torna significativa, pois contribui na opinião dos alunos para a questão da saúde e do desenvolvimento corporal, sendo que esses objetivos são almejados principalmente por meio do futsal e do voleibol, elencados como as modalidades que mais chamam a atenção dos alunos em relação às aulas teóricas e ao basquetebol que foram consideradas irrelevantes. No entanto, de acordo com Bourdieu (2003), torna-se necessário refletir sobre o que leva os alunos a gostarem mais ou menos de determinadas modalidades esportivas, para que diante dessas afirmações possamos reconstruir nosso trabalho pedagógico.

No que se refere às experiências dos alunos com o esporte, percebemos que grande parte dos conhecimentos que sabem provêm de diversas fontes que envolvem aspectos relacionados à ludicidade, a aprendizagem motora, a competições e a construção de valores, o que denota a relevância da unicidade teoria – prática – reflexão para a ampliação dos conhecimentos sobre as dimensões e manifestações esportivas.

Diante da categoria que trata das experiências dos alunos com o esporte de rendimento e a influência da mídia, constatamos que o contato dos alunos com essa manifestação esportiva, se dá principalmente no contexto dos centros de treinamento e no próprio ambiente escolar, cujas experiências são consideradas positivas e voltadas para o desenvolvimento do condicionamento físico de seus praticantes, no entanto o que deve ficar em evidência é a metodologia, o contexto de intervenção e os objetivos que se busca atingir por parte dos professores e treinadores diante desse processo.

No que se refere à opinião dos alunos sobre a relação entre esporte e mídia, percebemos que os alunos demonstram ter um senso crítico, na qual apontam reflexões para uma espetacularização existente no esporte, para um consumismo exacerbado e para uma idolatria de atletas, sendo necessária a partir dessas considerações, uma mediação do professor referente às influências e as contribuições das tecnologias de informação e comunicação para a educação.

Sobre a última vertente da pesquisa que apresenta discussões sobre a categoria, experiências dos alunos com o esporte nos momentos de lazer: contribuições e perspectivas, identificamos que as considerações dos alunos sobre a relevância do desporto, estão atreladas a questão da saúde e no desenvolvimento das habilidades e capacidades físicas conforme já especificadas, cuja preocupação dos alunos pela busca das atividades esportivas nos momentos do lazer se dá principalmente pela finalidade da diversão/prazer e da qualidade de vida, as quais nas aulas de EF devem ser estimuladas durante todo o percurso de suas vidas na busca de uma formação de hábitos saudáveis.

A despeito desta pesquisa consideramos fundamental o aprofundamento acadêmico e profissional em relação ao esporte para fomentar debates que tratam do processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo no âmbito escolar, os quais se destacam pela polissemia e heterogeneidade esportiva devido as suas diversas formas de manifestações que podem ser experimentadas em seus diversos contextos.

Com base nestes resultados, esperamos contribuir para a intervenção pedagógica dos professores de Educação Física no ensino do esporte, acreditando na perspectiva de que ele pode ser ressignificado no contexto da escola para que se torne mais educativo diante das necessidades e expectativas dos alunos. Esperamos ainda que essas análises possam permear novos estudos e provocar novas discussões no campo acadêmico e profissional da Educação Física sobre o ensino do esporte na escola e suas possibilidades de intervenção.

Enfim, esperamos que esta pesquisa contribua para a construção de novos saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem do esporte e para novas discussões e debates sobre o fenômeno esportivo a partir de uma perspectiva polissêmica e multicultural, tanto no campo acadêmico, quanto no ambiente profissional que se apresenta a EF.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39 – 50, julho/2001.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores associados, chancela editorial CBCE, 2005.
- BARBANTI, V. J. **Dicionário de educação física e do esporte**. Barueri: Ed. Manole, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. **Ensino de primeiro e segundo graus**: educação física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, vol. 13, n. 2. 1992.
- _____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73 – 120, 1996.
- BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. Educação Física, Esporte, Cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 20, n. 2 e 3, abril/set., 1999.
- _____. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- _____. Esporte na Mídia ou esporte da Mídia? In: **Revista Motrivivência**, ano XII, n. 17, Educação Física, Esporte, Lazer e Mídia. Editora da UFSC. Florianópolis, 11, set./2001.
- _____. Mídias: Aliadas ou inimigas da educação física escolar? **Motriz**, jul-dez 2001, vol. 7, n.2, pp. 125-129.
- BENTO, J. O. **Desporto, saúde e vida**. em defesa do desporto. Lisboa, Horizonte, 1991.
- _____. **O outro lado do desporto**. Porto, Campo das letras, 1997.

_____. “Da saúde, do desporto, do corpo e da vida”. **Boletim de Educação Física**, Sociedade Portuguesa de Educação Física, n. 17/18, 1999.

_____. Desporto para crianças e jovens: Das causas e dos fins. In GAYA A., MARQUES A., TANI G. (Org.) **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BENELI, L. M.; MONTAGNER, P. C. Intervenções pedagógicas na especialização esportiva de jovens atletas. In: MONTAGNER, P. C. **Intervenções pedagógicas no esporte: práticas e experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

BELTRAMI, D. M. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. sem. 2001.01.

BELBENOIT, G. **O desporto na escola**. Lisboa: Estampa, 1976.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma Sociologia do Esporte. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, 207-220.

_____. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: USP [Prefácio de Sérgio Miceli – Tradução: Sérgio Miceli et al. – Clássicos, 4 (1996)].

_____. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Espíritos de Estado. Gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Sobre a televisão seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Lições de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática [tradução: Egon O. Rangel]. 2003.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

_____. Fieldwork in Philosophy. In: BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: fim de século. 2003.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Escola Superior de EF da UFRGS, ano VI, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000/1.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, 2003. p. 87-101.

BRACHT, V et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei nº. 9394**, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei, São Paulo, v. 6, n. 36, p. 3719-3739, dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Disponível em: [http:// www.confef.org.br](http://www.confef.org.br), Acesso em: 09/01/2012.

BRASIL. **Lei Pelé**. Lei nº 9.615, de 24 de dezembro de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências, 1998.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, V. L. M. Esportes de aventura e Risco na montanha: uma trajetória de jogo com limites e incertezas. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (orgs.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.

DAÓLIO, J. **Cultura**: Educação Física e Futebol. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

DARIDO, S. C. As principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar a partir da década de 80. **Motricidade Online**, Disponível em: <http://www.motricidade.com/index.php/revista-motricidade/48-docencia/111-as-principais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80>. Acesso em: 11 jun. 2012.

_____. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DIETRICH, K.; DURRWACHTER, G.; SCHALLER, H. J. **Os grandes jogos**: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

EHRENBERG, M. C. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP: Campinas, 2003.

ELIAS, N. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ESPORTE NA ESCOLA. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p.1-35, 3 de mar. 2002.

FERREIRA, H. B.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem do basquetebol. In:

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

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

_____. **Educação Física e Esporte: uma visão na escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 1995.

_____. **La Educación Física y el deporte en la Escuela Pública en Ponta Grossa Paraná (Brasil) en la Enseñanza Fundamental en el tercer e cuarto ciclo: análisis del cotidiano del maestro y perspectivas de cambios en la enseñanza.** Tese (Doutorado) – Universidad de León – UNILEÓN. León, 2005.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é? como se faz?** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.

FILIN, V. P. **Desporto juvenil: teoria e metodologia.** Londrina: CID, 1996.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, J. B. Pedagogia do esporte. In: MOREIRA, W. W; SIMÕES, R. (orgs.) **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: Editora Unimep, 2000. p. 91-95.

_____. **Pedagogia do futebol.** Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

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

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

GALATTI, L.R., PAES, R.R. Fundamentos da Pedagogia do Esporte no Cenário Escolar. In: **Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal vol. 6, nº 9, p.16-25, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao>>

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, 202 p.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

_____. **Inteligências: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-acção. In: BARBANTI, V. J. et.al (Org). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e saúde**. Barueri: Manole, 2002, p. 281 – 306.

GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J. F. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 10, p. 40-50, 1999.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995. p. 11-25.

GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2001, vol. 1, nº 1, 104–113.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GRECO, P. J.; BENDA, R (orgs.): **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. vol 1. Editora Universitária: UFMG. 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para a coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S. **Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico – reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE – UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1991.

GUTIERREZ, G. L. A contribuição da teoria da ação comunicativa para a pesquisa sobre o lazer. In: BRUHNS, H. T. (org.). **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002, p. 149-174.

_____. G. L. **Lazer e Prazer: questões metodológicas e alternativas políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. A formação de professores de educação física escolar e aulas de educação física no Brasil – sob o ponto de vista alemão. **Revista Kinesis**, v. 30, n.1, 2012.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C.; "Intervenção pedagógica no esporte e aspectos atitudinais em comunidades brasileiras de baixo IDH. In: MONTAGNER, P. C. **Intervenções pedagógicas no esporte - Práticas e experiências**. ed. 1, Editora Phorte, 2011.

KEMMER, A. V. M. **A influência da competição na vida escolar do educando**. In: Anais IV Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, Niterói, 2000.

KUNZ, E. Esporte e processos pedagógicos. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (orgs.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.

_____. **Didática da educação física**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física, v.2).

_____. **Transformação didático - pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

_____. **Transformação didático - pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, C. C. Algumas Observações sobre a Questão da Cultura do Povo. In: VALLE, E.; QUEIRÓZ, J. J. (orgs.) **A cultura do povo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1982.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

MARCELLINO, N. C. Desporto: Lazer e Qualidade de vida. In: TANI, G. et al. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

MARCHI JR., W. **“Sacando” o Voleibol**. São Paulo: Huicitec, 2004.

MARCONI; M. A.; LAKATOS; E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; BETTI, M.; MARIZ DE OLIVEIRA, W. **Educação Física e o Ensino de Primeiro Grau**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

MARINHO, H. R. B. **Formação profissional em Educação Física**: possibilidade de um redimensionamento curricular. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2001.

MARQUES, A. Desporto do futuro. O futuro do desporto. In: GARGANTA, J. (org.) **Horizontes e órbitas nos treinos dos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto, 2000, p.7-20.

_____. Desporto: ensino e treino. In: Tani, G. et al. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

MENDES, D. S. Formação continuada de professores de Educação Física: uma proposta de educação para a mídia e com a mídia. In: **III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, Anais eletrônicos... Santa Maria: 20 a 23 set. 2006.

MICELI, S. (org.). **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva [Tradução: Sergio Miceli et al. – Introdução e seleção: Sergio Miceli].

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de Vida: um debate necessário. **Revista Ciência e saúde coletiva**, v.5, n.1, p.7-18, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7075.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2006.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVINOS, A. (org.). **A Pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORAES, D. **Planeta mídia**: tendências da comunicação na era global. Campo Grande: Letra Livre, 1998.

MORALES, J. C. P.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino aprendizagem - treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 4, p.291-299, out./dez. 2007.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Líder, 2006.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Pedagogia dos Esportes**. Campinas: Papirus. 1999.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

NUZZMAN, C. A. **A importância do marketing esportivo para o desenvolvimento do esporte**. Seminário INDESP de Marketing Esportivo, Anais... Brasília: INDESP, 1996.

PAES, R. R. Esporte Competitivo e espetáculo esportivo. In: MOREIRA, W. W; SIMÕES, R (org.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2000.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F; **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

_____. **Esporte educacional** In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA. 1., CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA 2., 1998, Foz do Iguaçu. Anais... 1998, p. 109-114.

_____. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C.; A Participação dos Alunos do Ensino Médio em Aulas de Educação Física: Algumas Considerações. **Revista da Educação Física**. Maringá: UEM, v. 16, n 2 . p. 121-127, 2005.

PIRES, G. L. et al. Quadro teórico – conceitual de referência: mega eventos e o agendamento midiático – esportivo. In: PIRES, G. L. (org.). **O Brasil na copa, a copa no Brasil**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011.

PIRES, N. Eixo Temático I: esporte. **Centro de referência VIRTUAL do professor**, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: [http:// crv.educacao.mg.gov.br](http://crv.educacao.mg.gov.br). Acesso em 29 de fevereiro de 2007.

PRONI, M. W. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1998.

REQUIXA, R. Conceito de lazer. **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto.**, n. 42, 1979.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R, R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.15, n. 3, p. 600-610, jul./set. 2009.

REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico – reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

RODRIGUES, E. F.; MONTAGNER, P. C. O conteúdo esportivo da mídia e intervenções pedagógicas na educação física e nos esportes. In: MONTAGNER, P. C. **Intervenções pedagógicas no esporte – práticas e experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 50-51.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Educação Física**: conhecimento teórico X prática pedagógica. Editora; Mediação, Porto Alegre, p.134,135. 2002.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte**: descobrindo novos caminhos. São Paulo: Ícone, 2010.

SANTAELLA, L. **A cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTIN, S. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre, EST/ Esef – UFRGS, 1994.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Campinas. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J.; MEDEIROS, M.; SADI, R. S. Competições pedagógicas e festivais esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo. **Revista Virtual EFArtigos**, Natal/RN. Vol. 03, nº. 23, Abril/2006. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/esportes/artigo68.html>. Acesso em: 28/08/2012.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, P. A.; SANTOS, R. M. **Mídias na Educação**: integração x capacitação. Anais do II Seminário Educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. UFS (Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e interculturais – EDaPECI, 2009.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kinesis**, v. 30, n.1, 2012.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, F. C.; MONTAGNER, P. C. A competição esportiva escolar como conteúdo de intervenção: relato de experiência. In: MONTAGNER, P. C. **Intervenções pedagógicas no esporte – práticas e experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

SOUZA, A. M. **Esporte espetáculo**: a mercadorização do movimento corporal humano. Florianópolis: UFSC, (Dissertação de mestrado em Educação Física) 1991.

SOBRINHO, J. S. F. P. **O jogo na escola**: a oportunidade que eu não tive. In: TAFFAREL, C. Z; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Currículo e educação física. Ed. Unijuí. Ijuí, 2007.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte na escola. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 7, p. 67-86, 2001.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Tese (doutorado), Unicamp, Campinas, 1993.

TANI, G. Esporte e processos pedagógicos. In: MOREIRA, W. W; SIMÕES, R (orgs.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5 – 24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TERRAY, Emmanuel. Proposta sobre a violência simbólica. In: ENCREVÉ, Pierre.; LAGRAVE, Rose-marie. **Trabalhar com Bourdieu**. Tradução Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TUBINO, M. J. G. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In: GEBARA, A. et al. **Educação Física e esportes perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

TUBINO, M. J. G. **Estudos Brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte – educação. Maringá: Eduem, 2010.

THOMAS, J. NELSON, J. SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 5. ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 1998.

VAZ, A. F. Técnica, esporte e rendimento. **Revista movimento**, vol. VII, n. 14, jul., 2001, p. 87-99.

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**, vol III, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo, Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico – crítica de educação – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1993.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WINTERSTEIN, P. J. **A dicotomia teoria-prática na Educação Física**. ANAIS III Semana de Educação Física - Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, p. 38-45, 1995.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

APÊNDICE I

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor:-----
 Escola:-----
 Ano/Série:----- N° de aulas semanais:----- sexo:-----
 faixa etária: homogênea () heterogênea ()

Data					
Aula N°					
Total de alunos					
N° de alunos praticantes na aula					
Conteúdo predominante					
Conteúdo/abordagem: conceitual (c); procedimental (p); atitudinal (a).					
Metodologia utilizada					
Aula: fechada (F) ou aberta (A)					
Ludicidade					
Competição					
Interesse e participação					
Relação professor x aluno					
Relação aluno x aluno					
Espaço para as aulas					
Material para as aulas					

Metodologia utilizada: Ensino Aberto (EA); Sistemática (S); Crítico-Superadora (CS); Crítico-Emancipadora (CE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física (DCE); Não Identificada (NI); Atividades Livres (AL);

Ludicidade/Competição:

P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades

Interesse e participação dos alunos:

AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação

Relação professor x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

A= autoritário; D= democrático

Espaço para as aulas:

A= amplo, S= suficiente, I= insuficiente

P= precário

P= precário

Relação aluno x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P=

péssimo

Material para as aulas:

E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P=

APÊNDICE II**Modelo do questionário aplicado aos professores para teste**

Guarapuava, de de 2012.

Professor:

Escola:

Ano de Graduação:

Especialização:

Área:

Ano:

Tipo de vínculo:

1. Quando você começou a atuar com a Educação Física na escola?
2. Qual foi o principal motivo que fez você escolher essa profissão?
3. Você considera que a (as) escola (as) em que você realizou seus estudos contribuíram para sua escolha profissional?
4. Quanto que o seu curso de graduação contribuiu para sua formação em Educação Física?
5. Na sua formação universitária, como o conteúdo esporte foi trabalhado?
6. Qual é o conteúdo que você mais trabalha nas aulas? Por quê?
7. Como você trabalha o conteúdo esporte nas aulas?
8. Quais são as formas de manifestação do esporte? Existe relação entre essas formas de manifestação?
9. Na sua opinião, qual a importância da técnica e da tática para o ensino do esporte?
10. Em sua opinião qual a diferença entre jogo e esporte?
11. Você acredita na utilização do jogo como estratégia metodológica para o ensino do esporte?
12. Qual seria em sua opinião, a melhor metodologia a ser aplicada para o ensino do esporte no ensino fundamental?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO

APÊNDICE III**Modelo do questionário aplicado aos professores – definitivo**

Guarapuava, de de 2012.

Professor:

Ano de Graduação:

Especialização:

Ano:

Área da especialização:

Tipo de vínculo:

1. Em que ano você começou a atuar com a Educação Física na escola?
2. Qual foi o principal motivo que fez você escolher ser professor de Educação Física na escola?
3. Você considera que a (as) escola (as) em que você realizou seus estudos contribuíram para sua escolha profissional? Justifique sua resposta.
4. Quanto/como que o seu curso de graduação contribuiu para sua formação em Educação Física?
5. Na sua formação universitária, como o conteúdo esporte foi trabalhado?
6. Qual é o conteúdo que você mais trabalha nas aulas? Por quê?
7. Qual é a sua metodologia de ensino utilizada na aplicação do conteúdo esporte durante as aulas?
8. Qual é seu entendimento referente as formas de manifestação do esporte (Esporte de rendimento, Esporte de Lazer e Esporte educacional? Existe relação entre essas formas de manifestação? Justifique sua resposta.
9. Qual a importância da técnica e da tática para o ensino do esporte durante as aulas? Justifique sua resposta.
10. Como você vê a relação entre o esporte e a mídia (TV, Internet, revistas etc.)? Justifique sua resposta.
11. Qual a diferença entre jogo e esporte? Justifique sua resposta.
12. Você acredita na utilização do jogo como estratégia metodológica para o ensino do esporte? Justifique sua resposta.
13. Em sua opinião, qual seria a melhor metodologia de ensino a ser aplicada para o ensino do esporte nas séries finais do ensino fundamental?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE IV**Modelo do questionário aplicado aos alunos para teste**

Guarapuava, de de 2012.

Aluno: Série:

Escola:

Gênero: () Feminino () Masculino Idade:

1. Para você, para que serve a Educação Física?
2. Quais são os conteúdos da Educação Física? (o que ela ensina?)
3. Você gosta de esportes? Por quê?
4. Quais foram as suas experiências com o (os) esporte (es)?
5. Como seus professores trabalham o esporte nas aulas?
6. O que você mais gosta nas aulas de esportes?
7. O que você menos gosta nas aulas de esportes?
8. Como que você acha que poderia ser trabalhado o esporte nas aulas de Educação Física?
9. Você participa (já participou) do esporte em forma de treinamento? Em que momento/local?
10. Qual foi a sua experiência com esse treinamento? Justifique?
11. Você pratica esportes em seu momento de lazer?
12. Você acha importante a prática de esportes? Por quê?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE V**Modelo do questionário aplicado aos alunos - definitivo**

Guarapuava, de de 2012.

Sexo: () Feminino () Masculino Idade:

Ano/Série:

1. Você acha as aulas de Educação Física (EF) importantes? Por quê?
2. Para você, para que servem as aulas de EF na escola? Justifique sua resposta.
3. Quais são os conteúdos que você já teve ou tem nas aulas de EF? O que você já aprendeu sobre eles?
4. Você gosta de esportes? Por quê?
5. Quais foram as suas experiências nas aulas e EF com o (os) esporte (es)?
6. Como seus professores trabalham/ensinam o esporte nas aulas de EF?
7. O que você mais gosta nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte? Por quê?
8. O que você menos gosta nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte? Por quê?
9. Como que você acha que poderia ser trabalhado o esporte nas aulas de EF? Justifique sua resposta.
10. Você participa (já participou) do esporte em forma de treinamento? Quando? Onde?
11. Como foi a sua experiência com esse treinamento? Justifique?
12. Como você vê a relação entre o esporte e a mídia (TV, Internet, revistas etc.)? Justifique sua resposta.
13. Você pratica esportes em seu momento de lazer? Por quê? Qual (ais) modalidade (s)?
14. Você acha importante a prática de esportes? Por quê?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO I

Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas**Universidade Estadual de Ponta Grossa**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“STRICTU SENSU”**Carta de apresentação**

O professor **Marcelo José Taques** encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática “A (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck
Orientadora

Prof^o Esp. Marcelo José Taques
Mestrando

ANEXO II

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor (a)

Sabemos que o esporte é um dos principais fenômenos sociais, culturais, econômico e político, causador de instigantes debates, principalmente no âmbito escolar e na formação de professores, sendo esse tema um dos mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes. Dessa forma, cabe à luz de uma perspectiva crítica do esporte, analisar como poderemos desenvolver esse conteúdo por meio do seu valor educativo no contexto educacional de acordo com a nossa realidade e as características dos alunos, pois acreditamos na relação de ensino e aprendizagem do esporte capaz de promover a transformação social, sem reproduzir na escola práticas hegemônicas influenciadas pela sociedade.

Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - do mestrando **Marcelo José Taques**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck**, intitulada “A (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a observação de aulas em turmas de oitavo e nono ano dos anos finais do ensino fundamental de duas instituições públicas estaduais no Núcleo Regional de Guarapuava – PR, questionário aberto para os alunos (as) dessas turmas que serão observadas e questionário aberto para os professores que atuam com a disciplina de Educação Física nessas duas instituições públicas estaduais no núcleo regional de Guarapuava - PR.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Professor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito à formação e a intervenção docente sobre o ensino do esporte na escola. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, convidamos você professor (a) a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – do Professor Marcelo José Taques.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Prof^o Esp. Marcelo José Taques

Prof^a Dr^a. Silvia C. Madrid Finck

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “A (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção”, do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Professor: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2012.

ANEXO III

Termo de participação em pesquisa científica para os professores das turmas observadas

Professor (a)

Sabemos que o esporte é um dos principais fenômenos sociais, culturais, econômico e político, causador de instigantes debates, principalmente no âmbito escolar e na formação de professores, sendo esse tema um dos mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes. Dessa forma, cabe à luz de uma perspectiva crítica do esporte, analisar como poderemos desenvolver esse conteúdo por meio do seu valor educativo no contexto educacional de acordo com a nossa realidade e as características dos alunos, pois acreditamos na relação de ensino e aprendizagem do esporte capaz de promover a transformação social, sem reproduzir na escola práticas hegemônicas influenciadas pela sociedade.

Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - do mestrando **Marcelo José Taques**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck**, intitulada provisoriamente “A (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a observação de aulas em turmas de oitavo e nono ano das séries finais do ensino fundamental de duas instituições públicas estaduais no núcleo regional de Guarapuava – PR, questionário aberto para os alunos (as) dessas turmas que serão observadas e questionário aberto para os professores que atuam com a disciplina de Educação Física nessas instituições públicas estaduais do núcleo regional de Guarapuava - PR.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Professor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito à formação e a intervenção docente sobre o ensino do esporte na escola. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, convidamos você professor (a) a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – do Professor Marcelo José Taques.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Profº Esp. Marcelo José Taques

Profª Drª. Silvia C. Madrid Finck

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “A (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção”, autorizando meus alunos (as) de oitavo e nono anos do ensino fundamental a responder os questionários na condição de sujeito da pesquisa, do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Professor: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2012.