

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

CLÓVIS MARCELO SEDORKO

**O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA
2013**

CLÓVIS MARCELO SEDORKO

**O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

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
2013**

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

Sedorko, Clóvis Marcelo

S449

O esporte no contexto escolar: sentidos e significados nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental. / Clóvis Marcelo Sedorko. Ponta Grossa, 2013. 226 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvia Christina Madrid Finck.

1. Esporte. 2. Escola. 3. Educação física escolar. 4. Ensino fundamental. I. Finck, Silvia Christina Madrid. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.86

TERMO DE APROVAÇÃO

CLÓVIS MARCELO SEDORKO

O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada 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 - UEPG, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)

Prof^a. Dr^a. Silvia Christina Madrid Finck
UEPG

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira
UEM

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG/UNICENTRO

Ponta Grossa, 13 de dezembro de 2013.

Dedicatória

Dedico esse trabalho à Irene e Teodoro, meus queridos pais, que sempre acreditaram em mim e me ajudaram de todas as formas para que hoje eu pudesse estar concluindo esta fase acadêmica.

A minha esposa, Luciane e meu querido filho Henrique, por todo amor e carinho e pela paciência e compreensão que tiveram durante os momentos em que não pude estar presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio neste período de estudos e pelo amor dedicado por toda a minha vida.

A Luciane, minha esposa e ao meu filho Henrique, por compreenderem minha ausência e por compartilharem comigo todos os projetos.

Aos meus irmãos, Maria Lúcia e Daniel, pelas palavras constantes de carinho e incentivo.

A professora Silvia Christina Madrid Finck, minha orientadora, pelo carinho e compreensão demonstrados, pelas orientações seguras e por contribuir para a concretização desse trabalho acadêmico, a realização de um sonho.

A professora Dalva de Oliveira Silvestre Borges, por ter me ensinado as primeiras lições.

Ao professor Júlio Cesar Gonçalves, pela amizade e por ter me influenciado na escolha da profissão.

Aos professores da graduação: Alberto Inácio da Silva, Carlos Alberto de Oliveira, Carolina Paioli Tavares, Cassiano Ricardo Rech, Nei Alberto Salles Filho, Milton Aparecido Anfilo e Silvia Christina Madrid Finck, pelas valiosas contribuições durante minha formação inicial.

Aos amigos professores: Rapha, Marcos, Lucas, Consuelo, Iza, Andresa, Daiany, Glasiano, Alisson e Diegão, pela amizade e companheirismo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Aos professores doutores Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira e Gilmar de Carvalho Cruz por terem aceitado o convite para participar da Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos professores de Educação Física e alunos participantes desse estudo e a todos que de alguma forma contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível.

Muito obrigado!

“Dar o exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros.
É a única”.

Albert Schweitzer

SEDORKO, Clóvis Marcelo. **O esporte no contexto escolar: sentidos e significados nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental.** 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa com características descritivas (MARCONI; LAKATOS, 2004). A questão central da pesquisa que se buscou responder foi: Como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental? Os objetivos da pesquisa foram: a) Identificar como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental? b) Identificar as concepções dos alunos, dos anos finais do ensino fundamental, em relação ao conteúdo esporte e a disciplina de Educação Física? A fundamentação teórica da pesquisa foi consubstanciada pelos seguintes estudos: a constituição do binômio Educação Física/Esporte e a influência da mídia em sua difusão (BETTI, 1991, 1998; BRACHT, 1986, 1997, 2000, 2011; FINCK, 2010; KUNZ, 1991); a concepção de campo da educação e do esporte (BOURDIEU, 1964, 1982, 2003, 2004) e aos pressupostos teóricos e contribuições em relação ao desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, que incluem o ensino por meio das abordagens pedagógicas e a Pedagogia do esporte (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; KUNZ, 1994; PAES, 2001; KROGER; ROTH, 2005); entre outros. A investigação foi realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2013, no município de Ponta Grossa-PR, tendo como campo de pesquisa três (3) escolas públicas estaduais, onde os dados foram obtidos a partir dos instrumentos da observação e do questionário, envolvendo cinco (5) professores de Educação Física e trezentos e trinta e quatro (334) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os dados foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Após a análise dos dados constatou-se que o esporte é o conteúdo predominante nas aulas de Educação Física e preferido pelos alunos, porém, somente algumas modalidades esportivas são priorizadas pelos professores. Os resultados também revelam que a grande maioria dos alunos gosta das aulas de Educação Física e observam a mesma como sendo importante para sua formação, no entanto, um percentual de 61,4% dos estudantes revelou que concebe a Educação Física como sendo sinônimo de esporte. Identificou-se mediante as observações das aulas que as metodologias empregadas pelos docentes para o ensino do esporte não apresentaram os elementos hegemônicos que caracterizam um ensino balizado pelo esporte rendimento, conforme evidenciado pela literatura da área. Constatou-se ainda que a grande maioria dos estudantes não tem experiências com o esporte em nível de competição e que a realização dos megaeventos esportivos parece não influenciar a prática pedagógica dos professores no sentido de priorizar o ensino do esporte no nível do rendimento visando a formação de atletas.

Palavras-chave: Esporte. Escola. Educação Física escolar. Ensino fundamental.

SEDORKO, Clóvis Marcelo. **The sport in the school context:** senses and meanings in Physical Education classes at the end years of elementary school. 2013. 226 f. Essay (Masters in Education) - University of Ponta Grossa, Ponta Grossa - Brazil, 2013.

ABSTRACT

This work aims to study the sport's pedagogical approach in physical education classes during the final years of elementary school. The research is qualitative with descriptive characteristics (MARCONI; LAKATOS, 2004). The main question of the research that has been done: How does the pedagogical approach of the sport in physical education classes in the final years of elementary school happen? The research objectives were: a) to identify how does the pedagogical approach of the sport in physical education classes in the final years of school? b) Identify students' conceptions, in the final years of elementary school, in relation to sport's contents and Physical Education? The theoretical foundation of the research was substantiated by the following studies: the constitution of the binomial Physical Education/Sport and the influence of the media in its diffusion (BETTI, 1991, 1998; BRACHT, 1986, 1997, 2000, 2011; FINCK, 2010; KUNZ, 1991), the conception in the area of education and sport (BOURDIEU, 1964, 1982, 2003, 2004) and the theoretical assumptions and contributions to the development of sport in Physical Education classes, which include teaching through pedagogical approaches and sport pedagogy (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; KUNZ, 1994; PAES, 2001; KROGER; ROTH, 2005), among others. The research was conducted during the first semester of 2013, in Ponta Grossa-PR, and as a research area three (3) public schools, where the data was obtained from the instruments of observation and questionnaire, involving five (5) Physical Education teachers and three hundred thirty-four (334) students of 8th and 9th grades of elementary school. The data was organized according to content analysis (BARDIN, 1977). After analyzing the data it was found that the sport is the predominant content in physical education classes and preferred by students, but only few sports are prioritized by teachers. The results also reveal that the vast majority of students like Physical Education classes and observe the same as being important to their training, however, a percentage of 61,4% of the students revealed that conceives of Physical Education as being synonymous of sport. By observing the classes, was identified that the methodologies employed by teachers for sport's teaching did not have the elements that characterize the hegemonic teaching by sport performance, as evidenced by the literature. It was also found that the vast majority of students did not experience the sport in the level of competition and that the completion of mega sporting events did not appear to influence the teachers' pedagogical practice in order to prioritize the teaching of sport in the income level for the athletes' training.

Keywords: Sport. School. School Physical Education. Elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização do ensino do esporte no ensino fundamental.....98

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Ensino orientado no aluno, no processo, nos problemas e na comunicação..... | 56 |
| Quadro 2 - Nível de formação, experiência profissional, número de escolas, níveis de ensino em que atua e situação funcional dos professores de Educação Física..... | 109 |
| Quadro 3 - Número de alunos que responderam o questionário por instituição, ano escolar, gênero e idade..... | 112 |
| Quadro 4 - Cronograma das observações realizadas nas escolas | 118 |
| Quadro 5 - Legendas utilizadas no registro das informações obtidas durante as observações..... | 119 |
| Quadro 6 - Categorias referentes à etapa das observações das aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental..... | 126 |
| Quadro 7 - Abordagem utilizada, conteúdo predominante e modalidade esportiva desenvolvida nas aulas..... | 128 |
| Quadro 8 - Métodos utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física para o ensino do esporte | 141 |
| Quadro 9 - Categorias referentes à análise das respostas dos questionários aplicados para os professores de Educação Física..... | 154 |
| Quadro 10 - Categorias referentes à análise das respostas dos questionários aplicados para os alunos das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental..... | 175 |
| Quadro 11 - Respostas dos alunos referentes à questão número 1..... | 176 |
| Quadro 12 - Respostas dos alunos referentes à questão número 2..... | 176 |
| Quadro 13 - Modalidades esportivas mais desenvolvidas nas aulas de Educação Física..... | 187 |
| Quadro 14 - Esportes que os alunos mais gostam de praticar em suas horas livres..... | 196 |
| Quadro 15 - Esportes que os alunos mais gostam de assistir | 198 |

LISTA DE SIGLAS

- AL – Atividades livres
- ACS – Abordagem crítico – superadora
- ACE – Abordagem crítico - emancipatória
- AS – Abordagem sistêmica
- A1A – Aluno escola A
- A1B – Aluno escola B
- A1C – Aluno escola C
- DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica Educação Física
- EA – Concepção de Ensino Aberto
- EF – Educação Física
- FIFA – Federação Internacional de Futebol
- 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
- P1C – Professor escola C
- QPM – Quadro Próprio do Magistério
- UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| Apêndice I – Ficha de observação das aulas de EF..... | 218 |
| Apêndice II – Teste piloto do questionário para os professores de EF | 219 |
| Apêndice III – Versão final do questionário para os professores de EF | 220 |
| Apêndice IV – Teste piloto do questionário para os alunos (as) dos 8º e 9º anos do ensino fundamental..... | 221 |
| Apêndice V - Versão final do questionário para os alunos (as) dos 8º e 9º anos do ensino fundamental..... | 222 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo I – Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas..... | 223 |
| Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa científica para os professores..... | 224 |
| Anexo III – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa científica para os responsáveis pelos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental | 225 |
| Anexo IV – Parecer Consubstanciado do Coep | 226 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO 1 | 21 |
| O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E ASPECTOS CONDICIONANTES PARA SUA ABORDAGEM | 21 |
| 1.1 UM RECORTE DA SOCIOLOGIA SEGUNDO PIERRE BOURDIEU..... | 21 |
| 1.1.1 O campo educacional na perspectiva de Bourdieu (1964, 1982) | 23 |
| 1.1.2 O esporte moderno: aspectos de sua gênese e desenvolvimento | 30 |
| 1.1.3 O campo esportivo na perspectiva de Bourdieu (2003) | 37 |
| 1.2 CONSTITUIÇÃO DO BINÔMIO EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE..... | 44 |
| 1.3 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA DIFUSÃO DO ESPORTE | 49 |
| CAPÍTULO 2 | 53 |
| O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES | 53 |
| 2.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA CRÍTICA | 54 |
| 2.1.1 Abordagem do ensino aberto à experiência (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991) | 54 |
| 2.1.2 Abordagem sistêmica (BETTI, 1991, 1992, 1994, 1998) | 59 |
| 2.1.3 Abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009)..... | 61 |
| 2.1.4 Abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) | 67 |
| 2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS | 71 |
| 2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) | 71 |
| 2.2.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008)..... | 76 |
| 2.3 A PEDAGOGIA DO ESPORTE: POSSIBILIDADES PARA O CONTEXTO ESCOLAR..... | 81 |
| 2.3.1 A Pedagogia do esporte de Garganta (1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002a) | 86 |
| 2.3.2 A Pedagogia do esporte de Graça (1995) | 88 |
| 2.3.3 A Pedagogia do esporte de Greco e Benda (1998)..... | 89 |
| 2.3.4 A Pedagogia do esporte de Scaglia (1999, 2003)..... | 92 |
| 2.3.5 A Pedagogia do esporte de Freire (2000, 2002, 2003) | 94 |
| 2.3.6 A Pedagogia do esporte de Paes (2001) | 96 |
| 2.3.7 A Pedagogia do esporte de Balbino (2001, 2002, 2005)..... | 99 |
| 2.3.8 A Pedagogia do esporte de Kroger e Roth (2005)..... | 100 |
| CAPÍTULO 3 | 104 |
| METODOLOGIA | 104 |
| 3.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 104 |
| 3.2 O CAMPO DA PESQUISA | 105 |
| 3.2.1 As Escolas Estaduais | 105 |
| 3.2.1.1 Escola A..... | 106 |
| 3.2.1.2 Escola B..... | 107 |
| 3.2.1.3 Escola C..... | 107 |
| 3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA | 108 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.1 Os professores de Educação Física..... | 108 |
| 3.3.2 Os alunos dos 8º e 9º dos anos finais do ensino fundamental | 111 |
| 3.4 A COLETA DE DADOS | 114 |
| 3.4.1 Os instrumentos de coleta de dados..... | 116 |
| 3.4.1.1 A observação | 116 |
| 3.4.1.2 O questionário | 119 |
| 3.5A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS | 122 |
| 3.5.1 A Análise de conteúdo (BARDIN, 1977)..... | 122 |
| 3.5.1.1 As categorias de análise..... | 124 |

CAPÍTULO 4126

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS 126

| | |
|---|-----|
| 4.1As observações das aulas de Educação Física..... | 126 |
| 4.1.1 Categoria 1: A organização das aulas: conteúdo predominante, dimensão, abordagem | 127 |
| 4.1.2 Categoria 2: Processos pedagógicos do esporte nas aulas de Educação Física: metodologias e métodos utilizados..... | 140 |
| 4.1.3 Categoria 3: Interesse/participação dos alunos nas aulas e as relações entre professor x alunos e aluno x aluno | 145 |
| 4.1.4 Categoria 4: Espaço físico e material para as aulas de Educação Física..... | 149 |
| 4.2 As respostas dos questionários dos professores | 153 |
| 4.2.1 Categoria 1: As aulas/disciplina de EF: concepção, finalidades, objetivos, planejamento, referencial teórico e conteúdos | 154 |
| 4.2.2 Categoria 2: Saberes acadêmicos do esporte nas aulas de EF: planejamento, critérios, objetivos e conteúdos | 162 |
| 4.2.3 Categoria 3: Percepções sobre os alunos, interesses e preferências..... | 164 |
| 4.2.4 Categoria 4: Ensino do esporte: modalidades mais desenvolvidas, metodologias e concepção de esporte e EF | 165 |
| 4.2.5 Categoria 5: Percepções/contribuições/contradições dos megaeventos esportivos para a EF e o esporte..... | 170 |
| 4.3 As respostas dos questionários dos alunos | 175 |
| 4.3.1 Categoria 1: Percepções das aulas/disciplina de EF: importância, contribuições, preferências..... | 176 |
| 4.3.2 Categoria 2: Saberes/percepções sobre o esporte: modalidades mais desenvolvidas, percepção entre a Educação Física e esporte, percepção sobre o professor | 187 |
| 4.3.3 Categoria 3: Experiências com o esporte rendimento/competição..... | 193 |
| 4.3.4 Categoria 4: Experiências com o esporte nos momentos de lazer, influência da mídia..... | 195 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....202

REFERÊNCIAS207

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE I - Ficha de observação das aulas | 218 |
| APÊNDICE II - Questionário aplicado para os professores no estudo piloto | 219 |
| APÊNDICE III - Questionário aplicado para os professores – versão definitiva..... | 220 |
| APÊNDICE IV - Questionário aplicado para os alunos no estudo piloto..... | 221 |
| APÊNDICE V - Questionário aplicado para os alunos – versão definitiva | 222 |
| ANEXO I - Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas | 223 |
| ANEXO II - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa científica para os professores..... | 224 |
| ANEXO III - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa científica para os responsáveis pelos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental | 225 |
| ANEXO IV - Parecer Consubstanciado do Coep | 226 |

INTRODUÇÃO

O esporte¹ é considerado um dos maiores e mais relevantes fenômenos sociais na atualidade, diante dessa importância assumida no cenário mundial, diversos estudos têm sido empreendidos visando à compreensão de suas múltiplas e complexas dimensões e manifestações. Por sua característica polissêmica, o esporte ao longo dos anos incorporou diversos sentidos e significados, influenciando e sendo influenciado por inúmeros setores como os políticos, econômicos, educacionais e culturais.

É notável como esse fenômeno social se faz presente na vida de milhares de pessoas em todo o mundo, presença observada na participação massiva de indivíduos de diferentes níveis socioeconômicos ou culturais na prática de atividades esportivas formais, não formais ou institucionalizadas, bem como na enorme audiência dos programas televisivos esportivos e eventos como os Jogos Olímpicos, que em 2012 em Londres foram acompanhados por mais de quatro bilhões de pessoas em todo o globo segundo dados do Comitê Olímpico Internacional - COI (2012).

Com base nessas argumentações e reconhecendo a importância da escola enquanto uma das principais instituições sociais para a educação das pessoas, cujo principal papel é difundir, desenvolver e transmitir conhecimentos à comunidade escolar, e ainda considerando a relação direta por parte do pesquisador com o esporte, justifica-se a problemática dessa pesquisa, a qual motiva o pesquisador na busca de uma maior compreensão sobre as questões relacionadas ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física.

Acredita-se que na escola o protagonista no ato de educar é o professor, é ele que seleciona, organiza e desenvolve os conteúdos, mediando o processo de ensino e aprendizagem, assim considera-se de fundamental importância analisar como o esporte vem sendo abordado pedagogicamente nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, visto que é um dos conteúdos mais desenvolvidos nessa disciplina.

Dessa forma, nesse estudo apresenta-se como objeto de pesquisa a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa com características descritivas. A questão problemática central da pesquisa que norteia esse estudo é a seguinte: Como ocorre a

¹ Nesse trabalho serão utilizados o termo esporte e desporto de acordo com o entendimento dos autores que subsidiam as discussões no texto como um todo.

abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental?

As questões norteadoras da pesquisa que se busca responder são: Como o professor aborda pedagogicamente o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental? Quais são as concepções dos alunos, dos anos finais do ensino fundamental, em relação ao conteúdo esporte e a disciplina de Educação Física?

Os objetivos da pesquisa são: a) Identificar como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental? b) Identificar quais são as concepções dos alunos, dos anos finais do ensino fundamental, em relação ao conteúdo esporte e a disciplina de Educação Física?

A partir da intencionalidade de se buscar respostas para os questionamentos que norteiam esta pesquisa, considerou-se o contexto pedagógico de cinco (5) professores de Educação Física, de três (03) Escolas Públicas Estaduais do município de Ponta Grossa-PR (A, B, C). Desses professores dois (2) são docentes da escola A, dois (2) são da escola B e um (1) professor é da escola C, sendo que todos lecionam nas turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, das quais participaram trezentos e trinta e quatro (334) alunos, totalizando assim o número de escolares das três instituições de ensino participantes da pesquisa.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram a observação das aulas e o questionário, sendo um aplicado para os professores e outro para os alunos. As observações foram realizadas semanalmente nas três (3) escolas (A, B, C), tendo como foco algumas questões relacionadas ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Após o término da realização das observações, estabeleceu-se contato com os professores e alunos para aplicação dos questionários, os quais foram organizados de acordo com as questões norteadoras da pesquisa.

Na construção do referencial teórico, buscaram-se autores para subsidiar as discussões deste estudo, com intuito de auxiliar na análise dos pressupostos teóricos científicos que fundamentam o processo de ensino do esporte nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, bem como na forma de como o professor desenvolve o trabalho pedagógico relacionado ao esporte nessa fase de escolarização.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo se faz um recorte da sociologia, tendo como referência as reflexões e contribuições do

sociólogo francês Pierre Bourdieu (1964, 1982, 1983, 2003, 2004, 2007), para tanto se realiza uma discussão quanto à sociologia da educação e a sociologia do esporte, pontuando-se aspectos sobre o campo educacional, o esporte moderno e o campo esportivo, com o intuito de se compreender melhor sobre as analogias, características e aspectos que constituem esses setores. Nesse capítulo destacam-se ainda alguns aspectos considerados determinantes e condicionantes do ensino do esporte na escola, dessa forma discute-se sobre algumas questões relacionadas ao binômio Educação Física/Esporte, considerando-se a hegemonia do esporte enquanto conteúdo curricular, bem como a influência exercida pela mídia na sua difusão (BETTI, 1998; FINCK, 2010).

No segundo capítulo primeiramente apresentam-se e discutem-se os pressupostos teóricos das principais abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar de caráter crítico, no sentido de identificar as contribuições das mesmas para o processo de ensino do esporte, são elas: a concepção do ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991), a sistêmica (BETTI, 1991, 1992, 1994, 1998), a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Na sequência desse capítulo consideram-se os pressupostos teóricos dos documentos oficiais que subsidiam o ensino da Educação Física escolar, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008).

Finalizando o segundo capítulo destacam-se os pressupostos teóricos metodológicos sobre a Pedagogia do esporte, com o intuito de apresentar possibilidades metodológicas de abordagem desse conteúdo com fins educativos, considerando a amplitude e relevância alcançada por este fenômeno. Para tanto se destacam os estudos de Garganta (1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002a), Graça (1995), Greco e Benda (1998), Scaglia (1999, 2003), Freire (2000, 2002, 2003), Paes (2001), Balbino (2001, 2002, 2005), Kroger e Roth (2005).

No terceiro capítulo são relatados e esclarecidos os procedimentos metodológicos, o método de pesquisa, a caracterização e delineamento do estudo, as opções metodológicas e os instrumentos de coleta de dados. No quarto capítulo são apresentadas as análises e discussões dos dados obtidos na pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais do trabalho.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para ampliar as reflexões e discussões dos professores sobre o desenvolvimento do esporte no âmbito escolar, especificamente nas aulas de Educação Física. No momento atual em que o Brasil vem se preparando para sediar os megaeventos esportivos mundiais como a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016, torna-se importante empreender maiores reflexões sobre a abordagem pedagógica do esporte enquanto fenômeno sociocultural, no contexto escolar, principalmente nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO 1

O ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E ASPECTOS CONDICIONANTES PARA SUA ABORDAGEM

1.1 UM RECORTE DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo francês. De origem campesina, filósofo de formação, foi docente na *École de Sociologie du Collège de France*, é considerado como um dos maiores sociólogos e um dos mais importantes pensadores das últimas décadas do século XX. Sua produção intelectual apresenta numerosa variedade de objetos e temas de estudo como: educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política, que lhe confere um “status” de autor clássico, apesar de sua contemporaneidade. Considerado um crítico dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, o referido autor construiu um importante referencial no campo das ciências humanas (SETTON, 2008).

A obra de Bourdieu (1964, 1982, 2003, 2004, 2007, 2008) é notadamente reconhecida pela sua originalidade, embora se configure em tema de grande controvérsia. Uma parte significativa de seus críticos o classifica como um teórico da reprodução das desigualdades sociais, no entanto, a leitura mais aprofundada de suas obras evidencia uma singularidade em suas reflexões.

Para Bourdieu (2003) a *posição social* ou o *poder* que se pode deter na sociedade não dependem apenas e tão somente da quantidade de capital acumulado ou de uma situação de prestígio decorrente de maior escolaridade ou outra particularidade, mas sim, da articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico. No entendimento do referido autor os condicionamentos materiais e simbólicos agem sobre a sociedade e os indivíduos em uma complexa relação de interdependência (BOURDIEU, 2003).

Bourdieu (2003, 2008) observa a estrutura social como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado por diferentes relações entre os indivíduos, como as relações econômicas, simbólicas e culturais. De acordo com seu ponto de vista, a diferente posição dos grupos nessa estrutura social decorre da

distribuição desigual desses recursos e poderes. De forma mais específica, Bourdieu (2003, 2008) denomina *recursos* ou *poderes* como sendo o *capital econômico* (renda, imóveis), o *capital cultural* (conhecimentos reconhecidos por diplomas), o *capital social* (relações sociais que podem ser revertidas em capital, ou seja, que podem ser capitalizadas) e ainda o *capital simbólico* (prestígio ou honra). Desse modo, a posição de privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo é definida de acordo com a quantidade e a composição de um ou mais *capitais* adquiridos no decorrer de suas trajetórias sociais. O conjunto desses *capitais* seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado por ele de *habitus* (SETTON, 2008).

Para Vasconcelos (2002) o sociólogo Bourdieu criou um estilo literário nas ciências sociais e alguns dos conceitos que desenvolveu fazem parte atualmente do vocabulário corrente de sociólogos ou daqueles que trabalham sobre o social (*violência simbólica*, *capital cultural*, entre outros). Bourdieu (2003, 2008) também passou a adotar o termo *campo*, que se configura num dos conceitos centrais da sua obra. A noção de campo representa para o autor um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo apresenta certa autonomia, possuindo inclusive suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Como em uma espécie de jogo, “o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado (VASCONCELOS, 2002, p. 83)”. Munidos de mecanismos próprios, os campos apresentam propriedades particulares, existindo sob os mais variados tipos, como o campo científico, da moda, da religião, da política, da literatura, das artes, da educação e o campo esportivo (ARAÚJO et al., 2009, p. 35).

Para Bourdieu (2003), o *campo* configura-se em um espaço de lutas, onde se tem um campo socialmente construído no qual os agentes e os atores se defrontam objetivando conservar ou transformar as relações vigentes de força. Trata-se de um mundo social, que faz solicitações e imposições que serão de certo modo independentes do mundo social que o envolve. De modo mais específico, o conceito de *campo* refere-se aos diferentes espaços da vida ou prática social, que apresentam uma estrutura própria e relativamente autônoma em relação a outros espaços e campos sociais (BOURDIEU, 2003, 2008).

A organização desses campos ocorre em torno de objetivos e práticas específicas, e apesar das semelhanças que os unem, os mesmos apresentam uma lógica própria de funcionamento, lógica esta que organiza e estrutura as relações e posições

dos agentes que compõe cada campo. De acordo com Garcia (1996) o interior de cada campo é permeado por conflitos e estratégias que assumem características específicas relativas à posição que os agentes ocupam e a forma de capital em jogo, ou seja, cada campo social implica uma forma dominante de capital. Como exemplos têm-se o *campo cultural* (onde a forma dominante é a posse do capital cultural), o *campo econômico* (a detenção de bens materiais ou capital econômico) e o *campo científico* (a autoridade ou competência científica).

Para Bourdieu (2004) nos campos de produção de bens simbólicos e culturais a forma específica do capital que move as lutas no interior do campo é o *capital simbólico* expresso em forma de *legitimidade, prestígio e reconhecimento* acumulados pelos diferentes agentes durante as lutas travadas no interior do campo. Para o referido autor, nessas lutas os agentes ou grupos de agentes concorrentes desenvolvem estratégias de conservação, exclusão e ainda subversão de acordo com seus interesses e as posições ocupadas no interior do campo.

No entendimento de Bourdieu (2008) a análise dos princípios do campo, de suas estruturas e das relações objetivas entre os agentes é fundamental para uma compreensão mais abrangente de tudo que permeia essa temática.

No intuito de se compreender os aspectos que contribuem, condicionam e determinam a predominância do esporte enquanto conteúdo da disciplina de Educação Física destaca-se na sequência uma síntese sobre as principais contribuições de Bourdieu (1964, 1982, 2003, 2004, 2007, 2008) para a construção de uma teoria do conhecimento na sociologia da educação e do esporte.

Para tanto, serão empreendidas discussões em relação à sociologia da educação e a sociologia do esporte na concepção de Bourdieu (1964, 1982, 2003, 2004), visando uma compreensão mais abrangente das características e aspectos que permeiam esses setores ou *campos*, de acordo com a linguagem sociológica utilizada por esse autor.

1.1.1 O campo educacional na perspectiva de Bourdieu (1964, 1982)

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (1964, 1982) formulada a partir da década de 1960 em parceria com Jean Claude Passeron, é considerada um divisor de águas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo, na medida em que apresenta uma resposta teórica e empiricamente bem fundamentada quanto à questão

das desigualdades escolares. De modo geral, as ciências sociais e o senso comum apresentavam uma visão excessivamente otimista em relação ao papel da escolarização no processo de superação do atraso econômico e na construção de uma nova sociedade, de caráter mais igualitário (democrática).

Até a metade do século XX essa visão demasiadamente otimista pautava-se na ideia de que uma escola pública e gratuita poderia assegurar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, ampliando e favorecendo o acesso de todos à educação. Nessa perspectiva as pessoas, em tese, apresentariam condições iguais para competir no sistema de ensino, sendo que os indivíduos que se destacassem nesse meio (por méritos e qualidades individuais) poderiam avançar nas carreiras escolares e, conseqüentemente conquistar as posições mais altas da hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nesse contexto a escola se configuraria em uma instituição neutra, ou seja, uma instituição que selecionaria seus alunos por meio de critérios racionais, possibilitando a difusão de um conhecimento racional e objetivo.

Ocorre que no final da década de 1950 e início dos anos de 1960 instaura-se uma crise em relação a essa concepção de escola imperante. Muitos estudos começam a atribuir um peso significativo da origem social sobre os destinos escolares dos alunos e aquela visão otimista de escola pública, de igualdade de oportunidades começa a diminuir. A partir desse cenário que se instala Bourdieu e Passeron (1964) iniciam suas análises que promoveriam muitos questionamentos quanto ao papel dos sistemas de ensino na sociedade.

Para Nogueira e Nogueira (2002) a frustração observada nos jovens franceses das classes populares e médias perante as promessas falsas do sistema de ensino se transformaram em evidências que contribuíram para sustentar as teses propostas por Bourdieu e Passeron (1964). A instituição escolar passou a ser vista como um ambiente que reproduz e legitima as desigualdades sociais e não mais um local de igualdade de oportunidades e justiça social.

A sociologia da educação de Bourdieu (1964, 1982) apresenta como uma de suas teses a ideia de que os alunos não são seres abstratos que se deparam com um ambiente igualitário de competição (o ambiente da escola). Para o referido autor os alunos na verdade são *atores sociais*, que já apresentam certa experiência social e cultural incorporada, sendo essa experiência (origem social, nível cultural) determinante para a obtenção de maiores ou menores oportunidades de sucesso no percurso escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1964, 1982).

Bourdieu e Passeron (1964, 1982) entendem que a escola não se configura em uma instituição onde reside a imparcialidade e a neutralidade, pois os valores, gostos e crenças que a escola representa e cobra dos alunos, são sempre os valores, gostos e crenças da classe dominante. Para os referidos autores o currículo e os métodos de ensino e avaliação da escola, denotam seu papel ativo no processo social de reprodução das injustiças e desigualdades sociais. No entendimento de Bourdieu e Passeron (1964, 1982) essa instituição cumpre a função de legitimar essas condições ao ocultar seus alicerces sociais, transformando-as em diferenças cognitivas, relacionadas aos méritos e qualidades individuais.

A experiência social e cultural observada por Bourdieu e Passeron (1982) corresponde à formação inicial em um ambiente familiar e social. Pode-se dizer que essa experiência é uma bagagem socialmente herdada, contendo componentes que podem ser utilizados para obtenção do sucesso escolar. Para Bourdieu e Passeron (1982) as atitudes, comportamentos e preferências dos indivíduos, as aptidões e posturas corporais, a entonação de voz, o domínio eficaz ou não da língua culta e as aspirações quanto ao futuro profissional seriam condicionadas socialmente e a partir dessa formação inicial os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições de cultura (*habitus*) que passaria a guiá-los no decorrer do tempo e nos diversos ambientes de ação.

Bourdieu e Passeron (1982) admitem que dentre os componentes da bagagem familiar socialmente herdada, o capital cultural se constitui no fator mais importante para a definição do sucesso escolar, pois os referenciais culturais e conhecimentos considerados apropriados oriundos do ambiente familiar e social apresentam relação direta com a cultura e códigos da escola. Nesse sentido, o processo educativo de indivíduos socialmente e culturalmente favorecidos se configuraria em uma espécie de continuação da educação familiar, possibilitando um melhor desempenho nos processos de avaliação.

Bourdieu e Passeron (1982) evidenciam também que o processo avaliativo na escola extrapola os limites da aferição do ensino e aprendizagem, na medida em que exigem dos alunos certos comportamentos oriundos da “boa educação”. Espera-se que os alunos apresentem um jeito “certo” de falar, escrever e de se portar, nesse sentido pode-se admitir que a avaliação escolar constitui-se em uma espécie de julgamento moral e cultural dos discentes. Para os autores esse pode ser um exemplo do conceito de violência simbólica, já que tais exigências não podem ser atendidas pelos alunos que

não receberam previamente (na família ou meio social) a educação e valores esperados e considerados adequados (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

O termo *violência simbólica* foi desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1982) para descrever os meios pelos quais a classe dominante impõe seus ideais e cultura à classe dominada. É uma espécie de imposição arbitrária, apresentada de maneira disfarçada e velada aos indivíduos que sofrem essa violência, de modo que as verdadeiras relações de força e os verdadeiros ideais são ocultados. Esse tipo de violência se baseia na fabricação de crenças (coletivas) que induzem os indivíduos no processo de socialização, fazendo-os perceber o mundo e suas relações de acordo com certos critérios e padrões pré-estabelecidos. No entendimento de Bourdieu e Passeron (1982) esses critérios e padrões imperantes são sempre pré-estabelecidos pela classe dominante, que visa continuamente legitimá-los e mantê-los para que a interiorização dessa cultura dominante possa também favorecer a reprodução e legitimação das relações no mundo do trabalho.

Como citado anteriormente, Bourdieu e Passeron (1982) defendem a ideia de que a instituição escolar não é neutra e nem justa, tampouco promove a igualdade de oportunidades, e ao tentar tratar de maneira igualitária (quanto aos deveres principalmente) os indivíduos que são diferentes socialmente, a escola acaba privilegiando aqueles que (devido à herança cultural) já são privilegiados.

Bourdieu e Passeron (1982) discutem e desvelam detalhadamente esses mecanismos que estruturam e condicionam o funcionamento dos sistemas de ensino, favorecendo a compreensão do conjunto de fatores que permeiam o campo educacional. Os referidos autores evidenciam ainda a relação direta entre o capital cultural previamente possuído e a possibilidade de êxito no sistema educacional.

A ideia de Bourdieu e Passeron (1982) é de que perante o acúmulo histórico de experiências de sucesso ou fracasso no universo escolar, os diferentes grupos sociais iriam construindo uma espécie de *conhecimento prático*, que possibilitaria analisar e considerar as reais chances de ascensão social por meio da educação. Resumidamente o que os autores entendem é que, considerando a posição de cada grupo no espaço social e a quantidade e tipos de capitais que possuem, determinadas ações estratégicas (de investimento no campo educacional) seriam arriscadas demais, enquanto outras seriam mais seguras.

No caso das classes sociais menos favorecidas (pobres em capital cultural e econômico) o investimento no sistema de ensino seria pequeno ou moderado, pois, além

das percepções historicamente acumuladas de insucesso escolar, os recursos econômicos, sociais e culturais dessa classe seriam insuficientes para um investimento em longo prazo. Portanto, para esse segmento da população um investimento considerável no sistema de ensino seria arriscado e o retorno muito incerto. Diante desse cenário, essas famílias tenderiam a concentrar seus esforços em carreiras escolares mais curtas, que facilitassem mais rapidamente o acesso à inserção profissional, ou seja, ao mercado de trabalho.

Em relação às classes médias, Bourdieu e Passeron (1982) relatam que estas tenderiam a investir pesadamente e de modo sistemático no sistema educacional, devido às maiores possibilidades de sucesso nesse campo (quando comparado à classe proletária). Os indivíduos pertencentes a esse grupo social já seriam detentores de uma quantidade significativa de capitais que possibilitaria um investimento mais seguro no mercado escolar. Outra questão a ser considerada diz respeito ao fato de que a classe média, oriunda em grande parte das classes populares, alimentaria esperanças (por meio da educação da prole) de continuar a ascensão social agora em direção às elites econômicas. De acordo com os autores, todas essas condutas apresentadas pela classe média podem ser compreendidas como parte de um esforço mais abrangente, que objetiva buscar condições mais favoráveis de ascensão social (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Quanto às elites econômicas e culturais, Bourdieu e Passeron (1982) relatam que o investimento no sistema escolar seria (assim como no caso das classes médias) muito alto, contudo, esse investimento ocorreria de modo mais “descontraído” quando comparado às classes médias, pois no caso das elites, o sucesso escolar já estaria garantido, devido ao volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais. As elites não dependeriam exclusivamente do êxito no campo educacional para buscar a ascensão social, na medida em que já ocupam as posições dominantes da sociedade.

De modo geral, pode-se admitir que a Sociologia da Educação de Bourdieu (1964) constitua-se em uma análise muito importante das relações entre os sistemas de ensino e a estrutura social, pois favorece a compreensão da correlação entre as desigualdades sociais e escolares. Bourdieu (1964) ao problematizar e questionar a suposta neutralidade da instituição escolar traz a tona os reais objetivos ocultos nas práticas pedagógicas. Como exposto em sua obra, em tese, a escola fornece um tratamento igual para todos (já que as aulas, as regras das instituições e as avaliações são as mesmas para todos os alunos). No entanto, a leitura mais aprofundada e atenta

das análises sociológicas de Bourdieu (1964) no campo educacional permite observar que na realidade o tratamento destinado aos alunos não é igualitário e que as chances de êxito no universo escolar para os mesmos são desiguais.

Ao evidenciar que a cultura escolar é a cultura dominante, a Sociologia da Educação de Bourdieu (1964) abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos processos e métodos pedagógicos de ensino e aprendizagem, bem como da avaliação escolar, considerando que para o autor os conteúdos curriculares são selecionados em função dos conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes. É importante ressaltar que a partir da Sociologia de Bourdieu (1964) não é mais possível considerar as desigualdades escolares apenas como resultado de diferenças “naturais” (méritos, competências, dons e qualidades) entre os indivíduos (BOURDIEU; PASSERON, 1982; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Como exposto anteriormente, Bourdieu e Passeron (1982) observam na instituição escolar elementos de reprodução das desigualdades sociais. O conceito de violência simbólica desenvolvido pelos referidos autores contribui para esclarecer como as classes dominantes impõem e difundem determinados valores e ideais as classes dominadas, sem que estas percebam que agem e pensam muitas vezes sob a influência dos mesmos.

Tais imposições podem ser transmitidas nos diferentes espaços da vida ou prática social (diferentes campos) tanto por meio da educação escolar, como também da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa e ainda das práticas esportivas. A compreensão dos mecanismos comuns que estruturam e regulam o interior dos inúmeros campos, entre eles o educacional, se faz necessária para o debate e discussão acerca da reprodução de práticas cristalizadas no ensino do esporte na instituição escolar.

A hegemonia do esporte enquanto conteúdo da Educação Física Escolar têm sido problematizada por autores como Bracht (1986, 1997, 2011) e Finck (1995, 2005, 2010) que elencam certas tendências no ensino desse conteúdo como a ênfase em metodologias de concepções *tradicionais* e *tecnicistas*² e a reprodução de práticas esportivas pautadas no modelo de competição e rendimento. Essas tendências observadas pelos referidos autores, além de direcionarem o conhecimento dos alunos

² Essas concepções de ensino condicionam o aprendizado das modalidades esportivas apenas em relação aos aspectos técnicos e táticos, reduzindo e limitando o conhecimento mais abrangente acerca do esporte enquanto fenômeno multicultural.

apenas ao âmbito *procedimental*³ desse conteúdo, também contribuem para reforçar a reprodução da ideologia capitalista, na medida em que limitam o conhecimento e a reflexão desse fenômeno cultural em suas diferentes manifestações (BRACHT, 2011).

De acordo com Bracht (1997) o esporte desenvolvido na escola se configura em um apêndice da própria instituição esportiva, ou seja, os códigos e características da instituição esportiva como o princípio de rendimento, a comparação de desempenhos e a regulamentação rígida são transplantados para a Educação Física, evidenciando a falta de autonomia dessa disciplina perante a influência de outros segmentos. Para Bracht (1997, p. 22):

[...] o desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente do da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa de fornecer a “base” para o esporte de rendimento. A Escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto. Esta relação, portanto, não é simétrica. Por outro lado, a instituição esportiva sempre lançou mão do argumento de que esporte é cultura, é educação, para legitimar-se no contexto social, e principalmente para conseguir apoio e financiamento oficial.

Diante dessas considerações torna-se possível identificar a ausência de autonomia da disciplina de Educação Física em consequência também da própria falta de autonomia da instituição escolar no que diz respeito à determinação dos objetivos e desenvolvimento de suas ações pedagógicas. A reprodução na escola do esporte de rendimento, focado no aspecto procedimental e no fazer desprovido de reflexão pode ser considerada uma forma de violência simbólica, na medida em que não possibilita aos alunos a oportunidade de conhecer as demais dimensões desse conteúdo, como as dimensões *conceituais*⁴ e *atitudinais*⁵. Impossibilita ainda que os mesmos tenham oportunidades de expressar seus conhecimentos iniciais acerca desse fenômeno cultural e a sua forma de interiorizar a vivência desse conteúdo, pois os alunos já apresentam certas aprendizagens do esporte, possuem alguma experiência advinda do meio social e familiar. No entendimento de Taques (2012, p. 54) esses conhecimentos apresentados

³ Essa dimensão do conhecimento refere-se ao saber “fazer”, saber, por exemplo, executar fundamentos básicos de determinada modalidade esportiva.

⁴ A dimensão conceitual envolve o tratamento de conceitos relacionados ao conteúdo em questão, “o que se deve saber”. Como exemplo dessa dimensão pode-se citar o conhecimento acerca das mudanças pelas quais passaram os esportes até chegarem a essa configuração atual (DARIDO, 2012).

⁵ Dimensão atitudinal envolve o tratamento de regras e normas que orientam os padrões de conduta e valores. Refere-se ao “como se deve ser”. Respeitar o adversário durante uma prática esportiva pode ser um exemplo dessa dimensão (IMPOLCETTO et al., 2007).

pelos alunos são oriundos do senso comum e, portanto, “cabe a escola fazer o confronto desse saber com o conhecimento científico que o campo escolar pode proporcionar”.

O esporte enquanto produto da indústria cultural adentra no âmbito educacional também pela influência da mídia, direcionando o conhecimento na perspectiva do rendimento de maneira velada (como uma espécie de *currículo oculto*⁶), promovendo muitas vezes estímulos para o consumismo exagerado e acrítico desse fenômeno cultural.

Por meio dessas observações acerca da presença do esporte no contexto escolar pode-se identificar ainda o grande poder que a instituição esportiva apresenta na atualidade, poder capaz de influenciar os mais diversos setores como o setor educacional, o cultural, o político e o econômico. Dessa forma, a seguir serão abordados os principais aspectos da constituição do esporte moderno, sua gênese e as mudanças que o transformaram em um dos maiores fenômenos sociais do mundo e que tem um campo específico, denominado por Bourdieu (2003) de campo esportivo, com organicidade características e interesses próprios.

1.1.2 O esporte moderno: aspectos de sua gênese e desenvolvimento

Pode-se dizer que a origem das práticas esportivas está interligada e correlacionada a origem do próprio homem, pois o ser humano mais primitivo já realizava uma série de práticas motoras necessárias para sua sobrevivência, como as corridas, os saltos, a natação e as atividades de caça, e ainda a preparação para as guerras por meio da marcha, esgrima, lutas, arco e flecha e equitação (TUBINO, 2010). Essas práticas esportivas da Antiguidade eram, evidentemente, bem diferentes das atuais, as quais Tubino (2010, p. 21) denomina de práticas *pré-esportivas*, pois estas ainda apresentavam um caráter essencialmente utilitário. Para Ramos (1982) foi a partir dessas ações empregadas pelas civilizações antigas que as atividades atléticas iniciaram e ampliaram seu desenvolvimento. As primeiras manifestações de práticas esportivas sistematizadas podem ser observadas nos jogos gregos, considerados verdadeiras festas populares e religiosas que mobilizavam diversas cidades gregas (TUBINO, 2010).

⁶ Currículo oculto pode ser definido como um conjunto de normas, crenças e valores imbricados e transmitidos aos alunos por meio de regras subjacentes que estruturam o cotidiano e as relações sociais no âmbito da escola (GIROUX, 1983, p. 71).

No entendimento de Sigoli e Rose Jr. (2004) o esporte sempre apresentou funções ligadas aos interesses estratégicos e políticos de instituições sociais e dos Estados. De acordo com esses autores na antiguidade o esporte não apresentava ainda uma finalidade em si mesmo, sendo apenas uma espécie de elemento interno de instituições religiosas, militares e educacionais. Na Grécia antiga tais atividades integravam o ideal grego de formação completa do homem, pois além de apresentar valores morais e pedagógicos o esporte também era empregado na preparação militar dos jovens.

Para Sigoli e Rose Jr. (2004) as práticas esportivas gregas (Jogos Olímpicos) apresentavam um cunho predominantemente religioso, onde os deuses do Olimpo eram homenageados. Godoy (1996) relata que os Jogos Olímpicos também foram realizados com o intuito de promover e celebrar a paz entre os povos gregos, servindo ainda como um importante intercâmbio cultural entre as cidades e Estados gregos. Já na cidade de Roma, no período do Império Romano surgiu os *Jogos Públicos*, configurados em grandiosos espetáculos (como as lutas entre gladiadores; as corridas de bigas⁷; os combates com feras e as execuções), esses jogos eram realizados nos anfiteatros e circos e serviam para atender a “Política do Pão e Circo”, ou seja, alienar a população diante das ações impopulares do imperador (Grifi, 1989, apud SIGOLI; ROSE JR., 2004, p. 112).

O esporte até então, apesar de servir a interesses específicos dos povos da Antiguidade não tinha a importância social observada na atualidade. Ocorre que ao final do século XVIII inicia-se uma grande evolução científica, econômica e tecnológica na Inglaterra, que ocasionaria a Revolução Industrial, movimento que gerou um enorme êxodo rural potencializando o crescimento urbano e em consequência o surgimento de mão de obra para as indústrias. As mudanças que transformariam consideravelmente o esporte ocorreriam mais tarde, culminando com o advento da Revolução Industrial.

A partir de então, o esporte pode ser compreendido como uma atividade de movimento corporal com características competitivas oriunda do campo cultural europeu por volta do século XVIII (BRACHT, 2011). Dessa forma, o surgimento do esporte moderno pode ser creditado à Inglaterra, devido ao movimento de regulamentação dos jogos populares.

⁷ Bigas eram espécies de carros de guerra com duas rodas movida por cavalos. Foram utilizadas como carro de combate durante a antiguidade, mas ganharam destaque especial nos Jogos da Roma Antiga. Eram guiadas por pilotos quase sempre pobres ou escravos que frequentemente morriam nas disputas, já que tudo era permitido durante as provas (GODOY, 1996).

Para Pilatti (1999) a Revolução Industrial influenciou o pensamento humano e em consequência a maneira de se pensar sobre o mundo. O pensamento racionalista do iluminismo foi dirigido a métodos de aumento da produção, por meio de processos que objetivavam o acúmulo de capital. De acordo com Sigoli e Rose Jr., (2004) o esporte moderno desenvolveu-se paralelamente a esse processo de industrialização, recebendo como herança a racionalização, sistematização e a orientação ao resultado.

Segundo Bracht (2011) o esporte moderno é resultante de um processo de modificações das classes populares inglesas em relação aos elementos da cultura corporal de movimento tais como os jogos populares, que gradativamente deixaram de ser apreciados devido aos processos de urbanização e industrialização que concederam novas condições de vida no período posterior à Revolução Industrial.

Para Elias e Dunning (1992) a racionalização dos jogos populares na Inglaterra durante o final do século XVIII e início do século XIX teve o intuito de possibilitar aquela sociedade à transmissão de determinados valores morais nas práticas de lazer bem como a restrição do uso da violência. No entendimento de Bourdieu (2003) essa racionalização das práticas corporais (até então consideradas vulgares) ocorre inicialmente nas escolas reservadas à elite da sociedade burguesa inglesa, a qual impõe uma mudança de significado para essas práticas, atribuindo-lhes formas eruditas. Desse modo, o esporte passa a ser visto como uma forma de diferenciação social, pois essa nova configuração dos jogos populares passa a ser estimada e praticada por indivíduos oriundos de classes mais abastadas, que dispunham de maior tempo livre e condições de acesso a locais e materiais específicos para a prática esportiva.

Devido à crescente aceitação das novas práticas esportivas entre os jovens das escolas inglesas burguesas, o número de adeptos aumentaria consideravelmente, no entanto, ao concluírem o ciclo escolar os grupos de novos praticantes já não apresentavam vínculos com o ensino formal. Essa situação daria início ao processo de criação das ligas e associações que objetivou facilitar e intermediar a prática do esporte (MARQUES, 2010).

Contudo, Dunning e Curry (2006) observam que as práticas esportivizadas, por terem sido originadas de adaptações dos jogos populares antigos, foram elaboradas e transformadas de diferentes maneiras nas diversas regiões da Inglaterra, fato que ocasionava a ausência de uniformidade nas regras e nos procedimentos de disputa. A partir desse momento inicia-se um processo de aperfeiçoamento das regras e dos processos esportivos com o intuito de universalizar a prática esportiva.

Para Dunning e Curry (2006) a fundação da *Football Association*, em 1863, e da *Rugby Football Union*, ou União do *Football* de Rugby em 1871, são exemplos desse esforço de regulamentação. De acordo com Bourdieu (2003) essas novas entidades acabam incorporando a função de reguladoras, ou seja, órgãos esportivos (públicos ou privados) com a atribuição de garantir a representação e a defesa dos interesses dos praticantes bem como a elaboração e aplicação das normas que permeariam tais práticas.

A partir de então Brohm⁸ (apud PRONI, 2002, p. 37) entende que o esporte moderno se desenvolve juntamente com a sociedade industrial, evoluindo e estruturando-se de acordo com a evolução do capitalismo mundial, assumindo formas e conteúdos que refletem a ideologia burguesa. Para o autor, o surgimento do esporte moderno apresenta relação com a introdução de aparatos de medição, como a cronometragem que possibilitaria a mensuração exata dos resultados e a comparação do desempenho dos atletas nas diferentes competições atléticas antigas. Em consequência, o esporte se transformaria na materialização abstrata do rendimento do organismo, pois o treinamento esportivo, convertido em um sistema científico, empreenderia esforços visando à melhoria do desempenho corporal (Brohm apud PRONI, 2002, p. 37).

Segundo Waddington (2006) a ênfase inserida na vitória, que se transformou em uma característica central dos esportes, se constitui em um fenômeno relativamente moderno, pois o caráter amador do esporte observado no final do século XIX na Inglaterra enfatizava a importância do prazer pela atividade esportiva e apesar de o elemento competitivo ser importante, a realização da vitória não era o objetivo central (Dunning; Sheard, 1979, apud WADDINGTON, 2006, p. 26).

As mudanças e adaptações observadas na estrutura do sistema esportivo podem ser compreendidas pela necessidade de adequações compatíveis com a evolução do sistema capitalista. O esporte passa a ser o reflexo de uma sociedade pautada na competitividade, na aferição e comparação de desempenhos e na categorização dos sujeitos. Esse ideal de esporte moderno seria inconcebível em uma sociedade feudal agrária, devido às novas características necessárias, tais como livre intercâmbio de ideias, fluidez de mercado e liberdade jurídica dos indivíduos, nesse sentido Brohm (apud PRONI, 2002, p. 39) entende que:

⁸ Jean Marie Brohm é um sociólogo, antropólogo e filósofo francês. Professor de sociologia da Universidade de Montpellier III, na França e diretor do jornal *Présentaine*. Autor conhecido por suas obras que apresentam teorias críticas e radicais ao esporte.

[...] o esporte nasce não só com o modo de produção capitalista, mas sobretudo com o estado nacional-democrático. Fruto da dinâmica da sociedade moderna, o esporte reduz as distâncias entre as classes, multiplica os contatos, promete mobilidade social e vai progressivamente abolindo as discriminações sociais. Em suma, o esporte exige instituições “democráticas”, e por isso se firma primeiro nas duas grandes democracias: Inglaterra e EUA.

Tais considerações refletem a visão de Brohm (apud PRONI, 2002, p. 39-40) quanto ao que denomina de “essência” do esporte moderno, ou seja, a ideologia típica democrática de uma sociedade que necessita desenvolver ideais humanísticos como liberdade, igualdade e fraternidade e, simultaneamente, ocultar as estruturas de classe e os meios de dominação. Nesse contexto pode-se compreender por que o esporte é considerado por muitos estudiosos da área como um aparelho ideológico do Estado.

Bourdieu (2003) ao analisar a constituição do campo esportivo identifica a estreita relação de interesse das diversas instituições e do poder público com o esporte, pois em suas considerações entende que:

[...] de facto, de maneira cada vez mais mascarada à medida que progridem o reconhecimento e o auxílio do Estado e no mesmo acto as aparências de neutralidade das organizações desportivas e dos responsáveis dessas organizações, o desporto é uma das paradas em jogo da luta política: a concorrência entre as organizações é um dos factores mais importantes do desenvolvimento de uma necessidade social, quer dizer socialmente constituído, de práticas desportivas e de todos os equipamentos, instrumentos, pessoais e serviços correlativos [...] (BOURDIEU, 2003, p. 195).

O referido autor ainda relata que o próprio desenvolvimento da prática do desporto, mesmo entre indivíduos das classes dominadas, resulta em parte do fato de o esporte estar predisposto a preencher de modo mais abrangente as próprias atribuições contidas no início de sua invenção, nas *public schools* inglesas. Antes mesmo de perceberem a possibilidade de formação do caráter dos estudantes, essas instituições viram nos esportes uma maneira pouco dispendiosa de ocupar o tempo livre desses indivíduos, que poderiam descarregar suas energias e sua violência em tais atividades e em seus colegas ao invés de descarregá-las nos prédios públicos e nos professores.

O meio encontrado para viabilizar a prática esportiva nesse âmbito foi a realização de uma reforma educacional das escolas aristocráticas inglesas, principalmente em relação às atividades extracurriculares dos estudantes. Para Sigoli e Rose Jr. (2004) essa reforma apresentou maior destaque no Colégio de Rugby, que tinha

a frente à direção do pedagogo e sacerdote Thomas Arnold⁹, que a partir de 1828 implementou inúmeras regras nas atividades esportivas com o objetivo de reduzir a violência e atribuir valores educacionais aos esportes praticados. O modelo pedagógico do Colégio de Rugby foi eleito para nortear o sistema de educação das demais escolas inglesas, transformando o esporte em um importante componente curricular.

Essa nova concepção de esporte, com a sistematização dos jogos populares, passou a ser adotada pela burguesia industrial e pelos legisladores formados na linha educacional do Colégio de Rugby, e não demorou muito para que essas atividades regulamentadas fossem inseridas nas fábricas sob o pretexto de melhorar a saúde dos trabalhadores (SIGOLI; ROSE JR., 2004).

Para Bourdieu, (2003, p. 194) esse fato ajuda a explicar a divulgação e multiplicação das associações desportivas “que, organizadas na origem na base de concursos *benévolos*, receberam progressivamente o reconhecimento e o auxílio dos poderes públicos”. No entendimento de Bourdieu (2003, p. 194):

Este meio *extremamente econômico* de mobilizar, de ocupar e de controlar os adolescentes estava predisposto a tornar-se um instrumento e uma parada em jogo de lutas entre todas as instituições total ou parcialmente organizadas em vista da mobilização e da conquista política das massas e, no mesmo acto, em concorrência em torno da conquista simbólica da juventude, partidos, sindicatos, igrejas evidentemente, mas também patrões paternalistas.

Diante dessas considerações, Bourdieu (2003) constata que o esporte passa a ser considerado um importante instrumento de alienação, alvo de interesse de inúmeras instituições. O exemplo que melhor ilustra essa situação nesse período é a utilização do esporte pela burguesia industrial com o intuito de assegurar um envolvimento permanente e completo do operariado. O patronado burguês preocupou-se em disponibilizar precocemente aos seus assalariados (além de hospitais e instituições escolares) estádios e outros espaços para a prática esportiva. Também foram criadas inúmeras associações esportivas, que logicamente não eram controladas pela população operária. Pode-se observar a partir de então a utilização do esporte como um instrumento de disciplina e fortalecimento do trabalhador. Segundo Sigoli e Rose Jr. (2004), de maneira muito hábil a burguesia industrial usou os princípios educativos do

⁹ Considerado o criador do esporte moderno, Thomas Arnold começou a codificar os jogos existentes com regras e competições, inculcando-lhes uma perspectiva pedagógica. Thomas Arnold nasceu na Inglaterra em 1795 e morreu prematuramente aos 47 anos, em 1842 (TUBINO, 2010, 2011).

esporte com o intuito de desenvolver o rendimento junto à classe operária e ainda valores como disciplina e hierarquia, atendendo desse modo aos seus interesses de doutrinação burguesa.

O esporte moderno atingiu na sociedade inglesa todos os segmentos e teve como importantes agentes propagadores as instituições escolares e religiosas. Com o objetivo de acarream mais fiéis, as igrejas construíram campos de futebol ao lado de seus templos, onde os jogos eram disputados após as cerimônias religiosas. As escolas, (seguindo determinações do governo) contribuíram com a massificação da prática esportiva ao inserirem o esporte em seus programas educacionais (SIGOLI; ROSE JR., 2004).

Com o crescimento da prática do esporte cresceu também o número de espectadores esportivos. Para atender essa demanda que se formava foram construídos estádios que visavam comportar as torcidas que se formavam. Esse aumento de espectadores interessados no esporte fez com que o mesmo fosse empregado de forma alienante, já que as discussões esportivas desviavam a mente e o interesse dos operários em relação aos problemas do trabalho e das organizações sindicais.

Ao final do século XIX o esporte já se configurava em um fenômeno que fazia encher estádios pela Inglaterra e a partir de então surge o interesse jornalístico que atribuiria ainda mais popularidade ao esporte moderno. Para Sigoli e Rose Jr. (2004) de modo natural os órgãos governamentais passam a fazer uso de suas estruturas, pois percebem a imensa abrangência do esporte. Nesse período ocorre a estatização das entidades esportivas, fato que geraria um sentimento de patriotismo e representação nacional, principalmente quando da convocação de seleções para disputas internacionais. Pode-se admitir que a Inglaterra do século XIX, amparada pelo grande poder econômico, exportou ao mundo (juntamente com sua tecnologia e empresas do segmento têxtil e ferroviário) seu modelo de esporte favorecendo sua difusão cultural (SIGOLI; ROSE JR., 2004).

Outro ponto interessante a se destacar nessa breve síntese sobre a gênese do esporte moderno foi o Olimpismo, o qual foi idealizado em 1896, pelo Barão francês Pierre de Coubertin com o intuito de reestabelecer os Jogos Olímpicos da antiguidade, esse movimento Olímpico contribuiu muito para a propagação do esporte moderno pelo mundo. A participação nas Olimpíadas Modernas despertou valores e um sentimento de representação nacional. Com isso, diversos países passaram a utilizar esses valores para obter maior prestígio internacional e assim os Jogos Olímpicos modernos muito

rapidamente se tornaram mais um instrumento político dos Estados.

1.1.3 O campo esportivo na perspectiva de Bourdieu (2003)

Considerando-se a apresentação inicial da conjuntura que permeou o surgimento do esporte moderno, discute-se a seguir, sob a luz das contribuições da Sociologia de Pierre Bourdieu (2003), sobre o campo esportivo.

De acordo com Bourdieu (2003) o campo esportivo se configura como um espaço condicionante e condicionado pela história social da prática de atividades esportivas. O referido autor traz alguns questionamentos em relação às origens do esporte moderno, bem como as condições sociais que tornaram possível o surgimento de um sistema de agentes e instituições que constituíram um espaço de práticas e consumos esportivos, aponta ainda mais precisamente o período histórico em que as atividades esportivas se transformaram em um campo específico (BOURDIEU, 2003, p. 182).

Ao debater sobre o processo de transformação do esporte moderno, Bourdieu (2003) problematiza a questão referente à difusão de determinadas modalidades esportivas entre o operariado, sobretudo no final do século XIX, quando de acordo com o autor foi instaurada uma disputa ideológica pela legitimidade das práticas esportivas. Observa-se que essa disputa se materializou no confronto entre profissionalismo e amadorismo, expondo a diferenciação no que tange aos segmentos que teriam ou não direito e acesso a prática de determinados esportes.

Contudo, Proni (1998, p. 43) observa que essa disputa também ocorria no interior da classe dominante, “na oposição entre um ideário aristocrático (ênfase na tradição, no *status*) e um ideário liberal (ênfase na competência individual)”. Nesse sentido, Bourdieu (2003) entende que além da expressão de hegemonia cultural inerente a burguesia inglesa, a evolução do esporte moderno deve ser entendida como uma manifestação de determinados valores emergentes (tais como a busca de êxito social, a ênfase e glorificação da competição e a força de vontade) que tentavam impor contra outros valores e atitudes de caráter indiferente quanto ao resultado do jogo.

Para Bourdieu (2003, p. 188-189):

A exaltação do desporto, escola de carácter, etc., encerra um matiz de anti-intelectualismo. Basta termos presente que as fracções dominantes da classe dominante tendem sempre a pensar a sua oposição às fracções dominadas –

“intelectuais”, “artistas”, “caros professores” – através da oposição entre o masculino e o feminino, o viril e o efeminado, que torna conteúdos diferentes segundo as épocas [...] para compreendermos uma das implicações mais importantes da exaltação do desporto e em particular dos desportos “viris”, como o rãguebi, e para vermos que o desporto, como qualquer outra prática, é uma parada em jogo de lutas entre as fracções da classe dominante e também entre as classes sociais. O campo das práticas desportivas é lugar de lutas que têm, entre outras coisas, por parada em jogo o monopólio da imposição da definição legítima da prática desportiva e da função legítima de actividade desportiva, amadorismo contra profissionalismo, desporto-prática contra desporto-espectáculo, desporto distintivo – de elite – e desporto popular – de massa –, etc.: e este campo insere-se ele próprio no campo das lutas em torno da definição do *corpo legítimo* e do *uso legítimo do corpo* [...].

Essas considerações possibilitam um melhor entendimento sobre o contexto das lutas ideológicas estabelecidas pela hegemonia cultural. Para facilitar a compreensão dos aspectos que permeiam essas disputas ideológicas, Bourdieu (2003) parte do pressuposto de que os agentes e sistemas de instituições vinculados ao esporte apresentam tendência em funcionar como um campo. Como citado anteriormente, a noção de campo representa para Bourdieu (2003) um espaço social de dominação e de conflitos. Espaço este que apresenta relativa autonomia, e que possui regras particulares de organização e de hierarquia social, existindo sob os mais diversos tipos. Relativa autonomia porque, de acordo com o autor, existem propriedades universais que regulam os aspectos funcionais dos mais variados campos. Bourdieu (2003; 2004) observa a importância de se considerar o campo esportivo como um componente de um sistema social mais abrangente, já que ele não é limitado a si mesmo, e sim inserido em um sistema maior de consumos e práticas compostas por eles mesmos.

Bourdieu (2003) demonstra que essa relativa autonomia citada pode ser mais bem visualizada quando os grupos que compõem o campo em questão se constituem em órgãos reguladores, ou seja, órgãos dotados de autoadministração que contam com uma tradição histórica ou certas garantias asseguradas pelo Estado. Essas condições possibilitam que esses organismos obtenham a autoridade de fixar normas de participação nos eventos ou atividades por eles organizadas, bem como exercer o poder de editar, disciplinar e garantir o cumprimento das regras dentro do campo de acordo com seus interesses.

Para Marques (2010) essa situação ilustra a formação das estruturas burocráticas, organizacionais e racionais do esporte. Esse sistema burocrático no entendimento de Pimenta, T. (2007) contém uma série de categorias, entre as quais: infraestrutura organizacional (no caso das federações, confederações, entre outras); técnica (atreladas

ao rendimento esportivo) e jurídica (responsável pelos regulamentos, regras, etc.). Parte das regras particulares do campo esportivo apresenta-se baseadas em determinações de órgãos reguladores (dirigentes especializados) que acabam impondo certas condições para “a entrada e permanência de agentes dentro desse espaço” (MARQUES, 2010, p. 70), situação esta que exemplifica parte do processo de autonomização do referido campo.

Considerando essas perspectivas, onde o esporte assume competências particulares específicas de autonomia e autenticidade, pode-se negar a existência de atividades esportivas desse gênero em sociedades pré-capitalistas, já que o fenômeno esportivo moderno surge simultaneamente com a constituição de um campo específico de produtos, consumos e práticas esportivas num dado momento histórico (BOURDIEU, 2003).

Um fator importante da análise de Bourdieu (2003) é a analogia que emprega entre a noção de campo (que fundamenta sua concepção de *economia de bens culturais*) e a ideia de mercado, pois diz respeito a um espaço social permeado pela oferta e pela demanda de práticas econômicas e culturais. Para Proni (1998, p. 44) esse “espaço” é dividido de acordo com o valor conferido socialmente a cada mercadoria (modalidades) e aos custos (exigências) com o intuito de proporcionar acesso a cada atividade, bem como as particularidades socioeconômicas dos consumidores (espectadores e praticantes).

O processo progressivo de mercantilização das muitas práticas culturais (práticas convertidas em bens produzidos para um mercado, com consumidores aptos a bancar os custos para assistir ou praticar) endossa mais ainda essa analogia. Concomitantemente essa noção de campo remete a ideia de um “jogo” de poder onde os agentes envolvidos lutam para legitimar suas ações e ampliar seus domínios, fato que justifica a frequente disputa pelo controle das regras do jogo (PRONI, 1998).

Como já citado, Bourdieu (2003) entende que, como consequência dessas lutas a dinâmica de todo esse processo se constitui de maneira relativamente autônoma, que possibilita ao campo esportivo produzir necessidades por seus próprios produtos. Para ser mais preciso Bourdieu (2003) cita que é necessário relacionar a conjuntura de práticas e disputas desse espaço em questão com o *espaço social* que nele se manifesta, para que também seja possível uma compreensão mais abrangente das mudanças históricas ocorridas na organização e nos conteúdos de algumas modalidades. Para Bourdieu (2003, p. 202):

[...] o princípio das transformações das práticas e dos consumos desportivos deve ser procurado na relação entre as transformações da oferta e as transformações da procura: as transformações da oferta (invenção ou importação de desportos ou de equipamentos novos, reinterpretação de desportos ou de jogos antigos, etc.) engendram-se nas lutas de concorrência pela imposição da prática desportiva legítima e pela conquista da clientela dos praticantes comuns (proselitismo desportivo), lutas entre os diferentes desportos e, no interior de cada desporto, entre as diferentes escolas ou tradições [...] lutas entre as diferentes categorias de agentes cometidos com essa concorrência (desportistas de alto nível, treinadores, professores de ginástica, produtores de equipamentos, etc.); as transformações da procura são uma dimensão da transformação dos estilos de vida e obedecem portanto às leis gerais desta transformação.

Diante dessas considerações pode-se admitir que tanto a oferta quanto à demanda de bens e/ou serviços esportivos apresentam (em algum aspecto) relação com a conjuntura social, econômica e política que as envolvem. O fato de se considerar o campo desportivo como um espaço de relativa autonomia não necessariamente implica em desconsiderar-se a influência de outros segmentos em seu contexto. De acordo com Bourdieu (2004, p. 210-211) o:

[...] espaço dos esportes não é um universo fechado sobre si mesmo. Ele está inserido num universo de práticas e consumos, eles próprios estruturados e constituídos como sistema. Há boas razões para se tratar as práticas esportivas como um espaço relativamente autônomo, mas não se deve esquecer que esse espaço é o lugar de forças que não se aplicam só a ele [...] não se pode estudar o consumo esportivo [...] independentemente do consumo alimentar ou do consumo de lazer em geral.

Nessa perspectiva fica claro que o campo esportivo também se encontra permeável às ações e influências de estruturas mais gerais, estejam elas ligadas a dinâmica econômica, política ou cultural. Proni (1998, p. 45) entende que quando se fala de um *consumo esportivo* “está se referindo à adesão a um conjunto ainda maior de hábitos e práticas simbólicas que definem um certo estilo de vida.” Como consequência desses argumentos desenvolvidos por Bourdieu (2004), deve-se compreender a história do esporte como um movimento estrutural relativo as transformações dos diversos aspectos que compõe o campo esportivo.

Esse conjunto de hábitos e práticas simbólicas citadas por Proni (1998) remete a noção de *habitus*, conceito este formulado por Bourdieu (2003) com o intuito de superar a dicotomia indivíduo *versus* sociedade, ou, de acordo com a linguagem sociológica de Bourdieu, ator *versus* estrutura. O termo *habitus* apresenta uma aproximação semântica com “hábito”, porém, existem diferenças importantes entre esses termos, já que o

habitus está relacionado à individualidade histórica do sujeito, sendo adquirido de modo durável e com disposições permanentes, enquanto “hábito” apresenta características automáticas e reprodutivas, de cunho mais efêmero (MARCHI JR., 2002).

O entendimento desse termo é importante para facilitar a compreensão de determinados aspectos da análise sociológica do esporte, como a prática e o consumo esportivos. Na concepção de Bourdieu e Passeron (1982) o *indivíduo* ou *sujeito* é um *ator* configurado socialmente em seus mínimos detalhes (preferências, gostos, tom de voz, aspirações profissionais, etc.) e, portanto, suas atitudes e comportamentos individuais também o são. É por isso que os referidos autores atribuem grande importância às ações das estruturas sociais em relação ao comportamento individual, pois entendem que a estrutura social conduz as ações dos sujeitos e tende a se reproduzir através delas.

Tal explicitação ajuda a explicar os processos de distinção social observadas nas práticas e consumos esportivos, já que, de acordo com Bourdieu (2003) existe uma relação direta destas práticas e consumos com as posições sociais. Segundo o referido autor, a probabilidade de um agente praticar uma modalidade esportiva após a adolescência, ou seja, enquanto adulto ou idoso, diminui consideravelmente à medida que se regressa na hierarquia social, enquanto que a probabilidade de acompanhar pela televisão (enquanto espectador) os eventos esportivos mais populares como o futebol, por exemplo, decresce conforme os agentes sobem na hierarquia social (BOURDIEU, 2003, p. 191).

Para Bourdieu (2003, p. 190-191) “Os ganhos distintivos são a dobrar quando a distinção entre as práticas distintas e distintivas, como os desportos ‘chiques’, e as práticas ‘vulgares’ [...] são redobradas pela oposição, mais vincada ainda, entre a prática do desporto e o simples consumo de espetáculos desportivos”.

Pode-se perceber também nessa fala do referido autor a dicotomia relatada anteriormente entre concepções de esporte (esporte-espetáculo e esporte-prática; esporte de elite e esporte de massa), e ainda as oposições entre amadorismo e profissionalismo; esporte de lazer e de competição; esportes de cunho mais intelectual e outros com maior uso da força. Tais exemplos ilustram o pensamento de Bourdieu (2003) quanto ao papel dos esportes enquanto um instrumento de distinção entre seus praticantes e consumidores, pois a maneira como é consumido e praticado atende perfeitamente a lógica da estrutura de classes (BOURDIEU, 2003).

O modelo de análise sociológica do esporte de Bourdieu (2003) possibilita compreender os processos de orientação e distribuição das práticas e consumos esportivos na sociedade. O autor enumera alguns motivos pelos quais determinadas classes sociais manifestam maior ou menor interesse por uma ou outra modalidade esportiva, na qual a perspectiva do *gosto* assume caráter essencial (BOURDIEU, 2003, 2004).

Para Bourdieu (2004, p. 208-209) o elemento determinante do maior ou menor interesse por determinada prática esportiva “é a relação com o corpo, com o envolvimento do corpo que está associada a uma *posição social* e a uma experiência originária do mundo físico e social” (grifo nosso).

Para Bourdieu (2004) as práticas mais distintivas (práticas mais próximas das classes mais privilegiadas) são aquelas que asseguram maior distância na relação com o oponente, constituindo-se em práticas mais estetizadas, pois, “nelas, a violência está mais eufemizada, e a forma e as formalidades prevalecem sobre a força e a função” (BOURDIEU, 2004, p. 209). Nessa perspectiva Bourdieu (2004, p. 209) defende que “A distância social se retraduz muito bem na lógica do esporte” e cita como exemplo de prática distintiva o golfe, que instaura a distância por toda a parte e que não apresenta contato físico entre os adversários.

O universo do campo esportivo contém muitos outros exemplos de distinção. É possível perceber modos bem diferentes de se praticar a mesma modalidade, como no caso do esporte mais praticado do mundo: o futebol. De modo geral, entre os trabalhadores braçais a disputa é caracterizada por uma maior virilidade no estilo de jogo, diferentemente de uma partida disputada por empresários e/ou profissionais liberais que apresenta características mais leves e um estilo mais cadenciado.

Também é possível observar diferenças nas formas de se assistir um espetáculo esportivo e um dos exemplos que talvez melhor ilustre o pensamento de Bourdieu (2003, 2004) em relação às práticas e consumos esportivos distintivos seja o automobilismo, principalmente a Fórmula 1, pois o ingresso mais barato normalmente custa próximo de um salário mínimo nacional, aspecto determinante que restringe o acesso da maior parte da população para assistir presencialmente a essa modalidade.

Na esteira dessa discussão pode-se admitir ainda que os produtos e bens culturais atrelados à indústria esportiva da mesma forma se constituem em itens de distinção. Os melhores calçados e vestimentas, os agasalhos, materiais esportivos e tantos outros produtos de marcas consideradas famosas custam caro. Portanto, tais

produtos são produzidos para determinada parcela da sociedade, (aquela que detém os maiores recursos financeiros) e se configuram em uma espécie de expressão simbólica da condição de classe.

Nesse contexto, presume-se que um consumo *distinto* implica em um acúmulo considerável de capital econômico e cultural, diferentemente de um consumo *vulgar*, caracterizado pelo acesso fácil ao produto e pela ausência do volume desses capitais (BOURDIEU, 2007). Para concluir, Bourdieu (2004, p. 209) entende que: "A história das práticas esportivas só pode ser uma história estrutural". As mudanças nas práticas podem ser compreendidas apenas nessa perspectiva, "na medida em que um dos fatores que as determinam é a vontade de manter no nível das práticas a distância que existe entre as posições" (BOURDIEU, 2004, p. 209).

A análise sociológica de Bourdieu (2004) procura debater questões que consideram o esporte uma prática social que se associa a certas estruturas de classe, por isso ao autor empreende consideráveis esforços na análise estrutural dos espaços de práticas esportivas. Em suas palavras: "O trabalho do sociólogo consiste em estabelecer as propriedades socialmente pertinentes que fazem com que um esporte tenha afinidades com os interesses, gostos e preferências de uma determinada categoria social" (BOURDIEU, 2004, p. 208), ou seja, como parte desse trabalho tem-se a identificação das modalidades esportivas, seus agentes e instituições que compõe o campo em questão, bem como suas propriedades mais gerais como o estabelecimento da oferta e da demanda por determinadas modalidades e os signos esportivos (BOURDIEU, 2004).

Apesar da restrita produção de trabalhos de Bourdieu que abordam sobre o esporte, muitos autores (PRONI, 1998; RODRIGUES, 2005; PILATTI, 2006; FERREIRA, 2009; SOUZA; MARCHI JR., 2009; MARQUES, 2010) relatam que as contribuições de Bourdieu (2003; 2004) para o desenvolvimento de um campo de estudo e pesquisas científicas relacionadas à sociologia dos esportes são notórias, pois seu método de análise apresenta uma originalidade singular que favorece a abordagem desse fenômeno social na esteira da reflexividade.

Essa pequena síntese da análise sociológica do esporte de acordo com Bourdieu (2003; 2004) limitou-se a abordar alguns aspectos referentes à gênese e a conformação de um campo esportivo, um campo com relativa autonomia e com leis e regras próprias de funcionamento. As características observadas na constituição desse espaço social de dominações e de conflitos são comuns a outros campos (como o campo educacional,

por exemplo), fato que possibilita problematizar a presença marcante do esporte nos demais setores da sociedade, principalmente no âmbito educacional.

Especificamente em relação a esse setor, de um modo geral a obra de Bourdieu e Passeron (1982), considerada polêmica, é vista como fundamental para o desenvolvimento de uma Sociologia crítica da Educação, que seja capaz de quebrar o ciclo de *otimismo pedagógico* predominante nos discursos do sistema educacional. A referida obra apresenta ainda o mérito de debater questões nem sempre cômodas, pois constrange e incomoda, torna claro o que muitos não querem ver e este parece ser seu grande papel, perante uma realidade atual tão complexa e tão desigual (BOURDIEU; PASSERON, 1982; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; BOURDIEU, 2008; PRAXEDES, 2008; ARAÚJO et al., 2009).

Com base nas considerações do sociólogo Bourdieu (2003) quanto às particularidades e analogias entre os diversos campos é possível problematizar algumas particularidades e questões pertinentes ao campo educacional e esportivo. Como discutido anteriormente a Sociologia da Educação de Bourdieu nessa perspectiva desnuda as relações entre os sistemas de ensino e as estruturas sociais e entre o discurso da igualdade de oportunidades e a realidade do setor.

O campo esportivo do mesmo modo apresenta uma relativa igualdade de oportunidades, que traduzem determinadas ideologias do campo em questão. Para Bracht (2011) a igualdade formal de chances do sistema esportivo indica a suposta existência de uma correspondente forma de sociedade, ou seja, no entendimento do autor o princípio de igualdade de oportunidades no esporte tenderia a se estender para um princípio geral de sociedade, desconsiderando a desigualdade de chances inerentes a sociedade capitalista.

1.2 CONSTITUIÇÃO DO BINÔMIO EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE

A analogia atrelada a Educação Física e ao esporte resulta de um longo processo de constituição dessa área do conhecimento. De acordo com Assis de Oliveira (2001) durante esse processo a Educação Física recebeu influências de outras instituições que lhe inculcaram diferentes códigos e valores. Inicialmente a instituição médica, com o ideal de corpo higiênico-eugênico, depois a instituição militar, com a concepção de corpo produtivo e disciplinado, e por último a instituição esportiva, com o modelo de

produção, consumo, rendimento, competição e alienação (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001, p. 14).

A verdade é que a Educação Física ainda sofre com ranços e preconceitos oriundos do seu próprio processo de constituição, que sempre esteve atrelado aos interesses do Estado (BETTI, 1991; BRACHT, 1997). Para Assis de Oliveira (2001, p. 15) a influência do esporte sobre a Educação Física se intensificou após a Segunda Guerra Mundial, afirmando-se como um elemento hegemônico da cultura corporal.

Betti (1991, p. 100) ao analisar as primeiras propostas de inclusão curricular da Educação Física destaca que o período entre 1969 a 1979 “assinalou a ascensão do esporte a razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo”. Para o referido autor: “Ocorreram profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo, e a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte” (BETTI, 1991, p. 100).

Na concepção do governo tais mudanças eram necessárias para alcançar a educação social, que ocorreria pela aquisição do senso de ordem e disciplina, através de exercícios e competições esportivas (BETTI, 1991, p. 105).

Assis de Oliveira (2001, p. 15) relata que diante dessa conjuntura o desenvolvimento da aptidão física “se dá por meio do esporte”, possibilitando o “exercício do alto rendimento”. No seu entendimento “o esporte faz da Educação Física partícipe, na sua especificidade, do modelo de sociedade assentado na produtividade, na eficácia, na eficiência e [...] na formação do corpo dócil e disciplinado, apolítico, acrítico e alienado”.

Para Assis de Oliveira (2001) e Bueno (2008) a inclusão obrigatória da disciplina de Educação Física no ensino superior¹⁰ e o ufanismo¹¹ atrelado à seleção brasileira de futebol em 1970 são alguns exemplos da consolidação da relação de influência do esporte para com a Educação Física.

Segundo Teixeira (2010, p. 43) durante esse período histórico da sociedade brasileira, diversas “forças” foram utilizadas pelo Estado como instrumentos de controle das massas, tais como a educação, a mídia e, logicamente o esporte.

¹⁰ A obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior ocorreu por meio do Decreto-Lei 705, de 25 de junho de 1969, e teve o objetivo de promover o controle do meio estudantil. Essa medida somada a inserção no mesmo período da educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino refletiam os esforços do governo militar para despolitizar a população (BETTI, 1991).

¹¹ Ufanismo nesse contexto pode ser compreendido como *vaidade*, *orgulho*, ou *van glória* em exagero.

Naquele contexto a atuação conjunta dessas forças objetivava legitimar as ações do poder estabelecido. A divulgação maciça dos resultados desportivos visava demonstrar a melhoria nos níveis socioeconômicos dos atletas vitoriosos (sobretudo os de origem humilde) como resultado do esforço individual e do aproveitamento das oportunidades oferecidas à população pelo sistema de governo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). No entendimento de Bracht (2011) essa relativa igualdade de chances de ascensão social ocultava a verdadeira desigualdade de oportunidades vivenciada pela maior parte da população.

De acordo com Finck (2010, p. 18):

A partir de 1980, a participação da Educação Física no debate sobre as mudanças na educação brasileira foi inaugurada por alguns autores. Com isso, essa área de conhecimento passou por transformações importantes no referencial teórico-científico, o que a subsidiou com novos conhecimentos, os quais resultaram em um número significativo de propostas inovadoras. Estas despontaram um novo encaminhamento para a Educação Física nas áreas de pesquisa e pedagógica no contexto escolar.

Apesar dessas propostas inovadoras e da polêmica inerente ao desenvolvimento do esporte, principalmente no contexto escolar, é possível constatar ainda certa predominância desse conteúdo nas aulas de Educação Física (BETTI, 1999; FINCK, 1995, 2005, 2010; KUNZ, 1991; MARTINS et al., 2002; MOREIRA; PEREIRA, 2008; RUSSO, 2010).

Por outro lado, devido à abrangência e a diversidade de relações que o esporte suscita, o mesmo se configura cada vez mais como um dos maiores e mais relevantes fenômenos sociais do mundo. Inúmeras possibilidades lhe são atribuídas, fato que desperta interesses de diversos segmentos como os políticos, econômicos, educacionais e sociais. Essa constatação pode ser explicada pela alteração conceitual sucedida nos últimos anos, na qual a perspectiva única de rendimento deixou de ser priorizada no contexto escolar, passando a incorporar novos sentidos e significados (TUBINO, 2011).

De acordo com Tubino (2011), o alargamento do conceito de esporte, (que já era discutido anteriormente em ensaios de intelectuais da área) consolidou-se na Carta Internacional de Educação Física, firmada pela União das Nações Unidas da Educação, da Ciência e da Cultura – UNESCO - em 1979, na qual consta o reconhecimento da existência de um esporte da escola e de um esporte popular ou de lazer, além do esporte institucionalizado, de rendimento. A perspectiva plural de esporte, disponível

democraticamente para todos, porém, com sentidos e significados diversos, tornam esse fenômeno objeto de estudo e reflexão em todos os seus aspectos.

O caráter polissêmico do esporte e seu envolvimento social provocam o surgimento de uma vertente de estudiosos que defendem a elaboração de um novo espaço de investigação do tema, a Desportologia, que segundo S'Jongers (1975, apud TUBINO, 2011, p. 21) seria o estudo interdisciplinar e metódico desse novo estilo de vida que é o esporte.

Na instituição escolar o esporte deveria assumir uma dimensão educacional, fundamentada em princípios como da totalidade, da coeducação, da emancipação, da participação, da cooperação e do regionalismo (BARBIERI, 2001). Teoricamente por que sua presença na escola se configura em um dos temas mais polêmicos e controversos em discussões do gênero. Autores da área evidenciam problemas na abordagem do esporte no âmbito da escola, como o seu desenvolvimento apenas em meio estandardizado, pautado nos princípios do esporte rendimento, fato que torna sua abordagem limitada e acrítica (BRACHT, 1986, 1997; FINCK, 2005, 2010).

O polêmico debate em torno da abordagem do esporte educacional expõe também os problemas relacionados à disciplina de Educação Física. Essa área do conhecimento incorporou o ensino do esporte de maneira hegemônica, ou seja, apesar de existirem inúmeros conteúdos possíveis de serem abordados na disciplina, prioriza-se o esporte por diversos motivos. Para Bracht (2000, p. 18) vários foram os interesses que “pressionaram” no sentido de escolarizar o esporte, entre eles, os interesses do próprio sistema esportivo, que objetiva promover a socialização de consumidores e, em menor escala produzir futuros e potenciais atletas.

Outro fator a ser pontuado no que se refere à hegemonia do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, diz respeito ao processo de legitimação dessa área do conhecimento no âmbito da escola. Ocorre que o fenômeno “esporte” é reconhecidamente legitimado pela sociedade e é exatamente esse fato que, em tese, garantiria legitimidade para o ensino da Educação Física na escola. No entanto, paradoxalmente parece que a Educação Física somente conquistaria legitimidade na escola na medida em que reproduzisse (ensinasse) esse elemento da cultura no modelo institucionalizado, de rendimento, tal qual se realiza nas sociedades modernas (VAGO, 1996, p. 8).

A predominância no desenvolvimento do esporte na Educação Física escolar também é observada por autores como Betti (1999, p. 26), que relata: “A escola assumiu

o ensino do esporte, praticamente como única estratégia. E esta é uma constatação fácil de ser percebida em toda instituição escolar, tenha ela ou não estrutura para tal”.

Kunz (1991) entende que a hegemonia do esporte na Educação Física escolar dificulta e até impossibilita que outras manifestações corporais também sejam aceitas e exploradas. Em suas críticas, o autor relata que o esporte é na verdade fruto da sociedade industrial moderna e não um fenômeno natural, por conseguinte, é condicionado por ideologias inerentes a essa sociedade (KUNZ, 1991).

Molina Neto (1991) do mesmo modo compartilha dessa visão, pois de acordo com o autor, o esporte se configura em uma vertente que recebe influências do contexto econômico, social e político, ou seja, o mesmo está vinculado às relações de poder existentes em determinados grupos sociais. Nas palavras de Bracht (1986, p. 65): “[...] essas características que o esporte escolar apresenta não são geradas no seio do próprio esporte, e sim são o reflexo mediatizado da estrutura social em que ele se realiza, ou seja, da sociedade capitalista”.

Brohm (apud PRONI, 2002, p. 39) analisa a constituição histórica do sistema esportivo mundial identificando alguns fatores que seriam responsáveis pelo desenvolvimento do esporte moderno que conhecemos hoje, entre os quais destaca: aumento do tempo livre e o desenvolvimento do ócio; universalização dos intercâmbios mediante os transportes e os meios de comunicação em massa (convertendo o esporte em mercadoria cultural); a revolução técnico-científica (refletida na busca da eficiência corporal) e ainda a revolução democrático-burguesa (que concederam à dinâmica política ideológica, ou seja, o enfrentamento das nações no plano internacional). Tal análise permite observar a complexidade de fatores que atuam e interferem no sistema esportivo em sua totalidade.

Proni (2002) ao discorrer sobre a obra de Brohm, *Sociologia política do esporte*¹², aponta o surgimento de uma crise nos valores esportivos, a qual estaria associada a uma série de desvios ideológicos como a escravização do atleta, a comercialização predatória e a influência crescente da publicidade, que de acordo com o autor, reflete a ambientação do esporte num mundo organizado em torno do capitalismo

¹² No título original: *Sociologia Politique du Sport* é uma das principais obras do autor, publicada na França em 1976 num momento de grandes debates sobre as dimensões sociopolíticas do esporte. A obra se apresenta como um ensaio da sociologia geral do esporte e permite entender as categorias centrais que estruturam seu funcionamento e desenvolvimento histórico e contraditório (PRONI, 2002).

industrial, que apresenta como pressupostos a especialização e o máximo rendimento (PRONI, 2002, p. 31-32).

Diante do exposto, ao se refletir sobre o conjunto de ações e condições que permearam o surgimento e desenvolvimento do esporte moderno, torna-se possível empreender uma compreensão a respeito da “hegemonia” do fenômeno esportivo nas diferentes esferas e contextos sociais e assim problematizar a questão da escolarização do esporte.

1.3 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA DIFUSÃO DO ESPORTE

Considerando-se o esporte no âmbito da escola, como um componente das aulas de Educação Física, torna-se importante destacar a influência crescente da mídia sobre esse fenômeno.

De acordo com Betti (1997, 1998) o esporte é veiculado na mídia de modo intenso, não somente em programas e noticiários especificamente esportivos, mas ainda em programas de auditório, entrevistas, desenhos animados, telenovelas, filmes e anúncios publicitários. Em suas considerações o referido autor denuncia que essa utilização do esporte pela mídia provoca interferências sobre o modo como o percebemos e o praticamos.

Segundo Kenski (1995, p. 131) as inovações tecnológicas possibilitam transmissões em tempo real dos mais variados acontecimentos esportivos, fazendo do esporte um grande sucesso de audiência. Além disso, percebe-se que a união entre a mídia televisiva e outros meios de comunicação na exploração desse fenômeno esportivo favorece o consumo dessa manifestação cultural, pois o mesmo é transformado “em mais um produto descartável”.

Para Finck (2010, p. 116-117) os meios de comunicação, principalmente a televisão, influenciam consideravelmente o comportamento dos alunos no dia a dia, a autora destaca que:

Podemos observar que essa influência é revelada de muitas formas: pelo vocabulário que o aluno expressa; pelos movimentos esportivos que tenta ou até consegue realizar, e que muitas vezes são próximos daqueles que vê por meio das imagens televisivas; pela maneira como se veste e se manifesta corporalmente (camiseta do time preferido, tênis que o ídolo usa ou tem como marca o nome dele, corte e cor de cabelo igual ao do ídolo, gestos que os jogadores fazem durante as exibições esportivas [...]).

A referida autora evidencia ainda que o esporte mais veiculado na mídia é o de rendimento, onde muitas vezes predominam os interesses econômicos, financeiros e políticos (FINCK, 2010, p. 117).

Barroso e Darido (2006) relatam que não é difícil identificar “os motivos” para a predominância do esporte nos diversos segmentos da sociedade, pois é possível facilmente constatar que o esporte se faz presente no cotidiano das pessoas que nem sempre se dão conta de como são manipuladas pelos veículos midiáticos. Os referidos autores também evidenciam que o contato com essa manifestação cultural ocorre através dos meios de comunicação como o rádio, os jornais escritos, os programas televisivos e até mesmo quando se observa um número considerável de pessoas vivenciando a prática esportiva de diversas modalidades, como por exemplo, em praças e clubes.

Apesar dessas ponderações, Martins et al. (2002) destacam que muitos autores da área realçam as contribuições da prática esportiva na escola para a socialização das crianças, as quais tem sido utilizadas para justificar a presença da Educação Física no currículo escolar, pois através do esporte a criança aprende que entre ela e o mundo existem “os outros”, sendo necessário obedecer a determinadas regras e apresentar comportamentos pré-determinados.

Nessa perspectiva, o esporte pode proporcionar a vivência de vitórias e derrotas, despertando sentimentos como alegrias e frustrações, que são inerentes ao ser humano, portanto, comuns também em outras situações da vida. Por meio de atividades esportivas é possível que as crianças aprendam a vencer através do esforço pessoal, desenvolvendo a independência, a confiança e responsabilidade (Oberteuffer; Ulrich, 1977, apud BRACHT, 1997, p. 58-59).

Em contrapartida, Bracht (1986) observa que essas declarações têm em comum o fato de serem afirmações que conferem um papel positivo funcional para o esporte no processo educativo, ou seja, privilegiam os aspectos positivos funcionais em detrimento dos disfuncionais. Para Bracht (1986, p. 63):

Estas posições não partem de uma análise crítica da relação entre a Educação Física/Esporte e o contexto sócio-econômico-político e cultural em que se objetivam, e sim, da análise Educação Física/Esporte enquanto instituições autônomas e isoladas, ou quando muito, como instituições funcionais, ou seja, como instituições que devem colaborar para a funcionalidade e harmonia da sociedade na qual se inserem.

As afirmações consideradas disfuncionais, que de acordo com Parlebas (1980, apud BRACHT, 1997, p. 59) permitem uma análise oposta, podem ser identificadas nos seguintes exemplos: pelas regras inquestionáveis das competições, pois o esporte produz no comportamento as normas desejadas da competição e da concorrência; as condições do esporte institucionalizado são concomitantemente as mesmas de uma sociedade de estruturação autoritária, ou ainda a abordagem do esporte nas escolas, enfatiza o respeito irrefletido e incontestável das regras, fato que não possibilita a reflexão e o questionamento, mas sim o acomodamento e o conformismo (BRACHT, 1997).

Considerar a atividade esportiva apenas sobre o prisma da socialização é um fator que limita uma compreensão mais ampliada desse conteúdo, além disso, sabe-se que tal processo não é neutro, na medida em que ocorre dentro de um contexto de determinados valores específicos. Assim sendo, pode-se declarar que a socialização por meio do esporte vem resultando na reprodução das desigualdades sociais, pois segundo Marx e Engels (1984) esses valores específicos e imperantes são sempre os valores da classe dominante.

Nesse sentido, Betti (1999) relata que não é necessário radicalizar, ser totalmente contrário ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física, mas sim, é necessário problematizar questões inerentes ao esporte institucionalizado, como a competição exacerbada e o princípio do rendimento (em que somente os “melhores” são selecionados); as dimensões políticas, econômicas e sociais (uso do esporte pelas nações como um aparelho ideológico) e também as questões éticas, que nem sempre são respeitadas (como no caso da violência, do doping e das fraudes).

Notadamente a abordagem do esporte no âmbito da escola tem suas contribuições, na medida em que favorece a cooperação, a troca de conhecimentos e integração social entre os estudantes, contribuindo também para a construção e transmissão de valores morais e éticos socialmente aceitos.

Contudo, de modo geral a literatura da área tem evidenciado certas fragilidades em relação ao desenvolvimento do esporte no âmbito da Educação Física escolar, tais como: a reprodução de forma institucionalizada, focado no alto rendimento; a utilização como elemento de controle social, reproduzindo e reforçando a ideologia capitalista, na medida em que limita a compreensão de suas diferentes manifestações e impossibilita maiores reflexões sobre o tema (BRACHT, 1986, 1997, 2000, 2011; MOLINA NETO, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1991, 1994; FINCK, 2010).

Diante desse quadro, o esporte no contexto escolar vem atualmente se configurando em um dos temas mais controversos em discussões esportivas. De acordo com Bracht (1986) nessas condições não é possível formar indivíduos com consciência crítica, e sim, sujeitos acomodados e conformados, incapazes de refletir sobre a realidade que os envolve.

A abordagem acrítica e limitada do esporte no meio escolar também é observada por Finck (2010, p. 84) onde relata que muitos professores se utilizam de metodologias que apresentam componentes da concepção tradicional e tecnicista, ou seja, desenvolvem o esporte apenas na sua dimensão técnica e tática, impossibilitando assim que os alunos obtenham um conhecimento mais amplo desse fenômeno.

Para Galatti e Paes (2006), a urgente ampliação do entendimento do esporte (em suas diferentes manifestações) é necessária para proporcionar aos estudantes maior autonomia na vivência, elaboração e organização dessas práticas corporais, bem como o desenvolvimento de uma postura crítica quando estiverem no papel de expectadores das mesmas, pois de acordo com Bracht (1986), os alunos não chegam “vazios” nas aulas de Educação Física, eles já estão incorporados ao processo de socialização burguesa, de modo que se torna necessário atuar sobre essas determinações se quisermos contestar a introjeção dessas normas e valores dominantes.

De acordo com Kunz (1994) o desenvolvimento do esporte na escola, enquanto conteúdo da Educação Física, deveria proporcionar aos educandos um entendimento e compreensão do esporte como fenômeno cultural, que segundo o autor, só poderia ser possível se aliado a uma ação reflexiva. Porém, para Molina Neto (1991) os professores encontram muitas dificuldades em relacionar a prática do esporte com o contexto social onde o mesmo ocorre. Segundo o autor, o seu ensino é desprovido de reflexão e sua prática normalmente apresenta características funcionalistas e conservadoras.

A seguir no capítulo 2, serão evidenciados os pressupostos teóricos e suas contribuições para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, sendo: as abordagens pedagógicas de ensino críticas da Educação Física, os documentos oficiais sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008), e as principais propostas sobre a Pedagogia do Esporte.

CAPÍTULO 2

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

A partir de 1980 a Educação Física passa a ser alvo de inúmeras discussões e debates enquanto área de conhecimento, os quais resultaram em importantes contribuições e avanços em relação ao seu desenvolvimento na escola, que até então tinha uma perspectiva tradicional que permeava a escola como um todo.

Foi nesse mesmo período que novas abordagens pedagógicas foram elaboradas e sugeridas por profissionais da área para balizar o ensino da Educação Física na escola, entre as quais se apontam as seguintes: desenvolvimentista, psicomotricidade, construtivista-interacionista, concepção de ensino aberto, sistêmica, crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, saúde renovada, entre outras (DARIDO, 2003). Segundo Darido (2003, p. 20-21), tais abordagens têm em comum:

[...] a 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 campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Para Finck (2010, p. 36) algumas dessas abordagens pedagógicas se enquadram em uma perspectiva acrítica, pois não estão vinculadas a “[...] uma teoria crítica de educação, no sentido de fazer da crítica uma categoria central de suas discussões”, por outro lado, outras são consideradas críticas, ou seja, se fundamentam numa teoria crítica de educação.

Nesse capítulo primeiramente apresenta-se de forma breve algumas das abordagens pedagógicas de ensino da Educação Física de cunho crítico, tais como: a concepção de ensino aberto à experiência (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991); a sistêmica (BETTI, 1991); a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a crítico-emancipatória

(KUNZ, 1994). Entende-se que essas abordagens, as quais são fundamentadas numa teoria crítica da Educação, representam novas perspectivas para o ensino da Educação Física no contexto escolar, assim concorda-se com Finck (2010) que se posiciona dizendo que tais abordagens devem preconizar o desenvolvimento da Educação Física na escola.

Na sequência do capítulo serão destacadas as propostas de alguns documentos oficiais relacionadas ao ensino da Educação Física, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008). O objetivo é evidenciar e analisar os principais aspectos desses documentos no que tange ao desenvolvimento pedagógico da Educação Física na escola.

Finalizando o capítulo serão apresentadas algumas das principais propostas sobre a Pedagogia do Esporte, as quais indicam pressupostos teóricos metodológicos para o ensino do esporte numa perspectiva educacional.

2.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA CRÍTICA

2.1.1 Abordagem do ensino aberto à experiência (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991)

A proposta da concepção do ensino aberto à experiência ou de aulas abertas, idealizada pelo professor alemão Reiner Hildebrandt, foi veiculada no Brasil principalmente por meio da publicação da obra intitulada *Concepções abertas no ensino da educação física*, de autoria de Hildebrandt em parceria com o professor Ralf Laging (1986). A referida proposta foi consolidada também numa segunda obra intitulada *Visão didática da Educação Física*, produzida pelo Grupo de Trabalho Pedagógico (1991) constituído por docentes das Universidades Federais de Pernambuco (UFPE) e de Santa Maria (UFSM). Nessas obras pode-se perceber que a concepção de aulas abertas caracteriza-se pela participação dos alunos nas decisões relacionadas aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação em uma perspectiva aberta as experiências dos alunos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO – UFPE - UFSM, 1991).

Segundo Oliveira (1997, p. 24) essa proposta apresenta como objeto de estudo o mundo do movimento e suas implicações sociais, a qual objetiva trabalhar o mesmo em sua amplitude e complexidade com o intuito de proporcionar aos alunos “autonomia para as capacidades de ação.” De acordo com Bracht (1999, p. 80, apud FINCK, 2010, p. 37):

Trabalhando com a perspectiva de que a aula de EF [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.

Nesse sentido observa-se que o processo de ensino e aprendizagem nessa perspectiva privilegia situações pedagógicas centradas nos alunos, ou seja, os alunos devem ter oportunidades de participar das decisões e decidir sobre suas próprias ações, aprendendo pela própria prática. O ensino baseado na concepção de aulas abertas deve ainda considerar o interesse dos alunos, contudo, isso não significa que os alunos podem fazer o que bem entenderem, ou seja, como nas popularmente denominadas “aulas livres” (FINCK, 2005, 2010). Para Hildebrandt; Laging (1986, p. 15):

As concepções de ensino 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 prévia do professor.

Nessa perspectiva pode-se notar que a referida proposta não exclui a necessidade de planejamento, seleção de conteúdos e a intervenção do professor, apenas objetiva descentralizar essas decisões normalmente pautadas unicamente sob o ponto de vista e intenção dos professores.

Hildebrandt e Laging (1986) apontam três possibilidades de co-decisão na concepção aberta de ensino: alto, médio e baixo grau de possibilidade. No alto grau de possibilidade as decisões se baseiam principalmente nos objetivos de ação dos alunos, em suas formas de movimento (conteúdos) e organização dos processos de aprendizagem. No grau médio de co-decisão os objetivos, conteúdos, maneiras de transmissão e resultados de aprendizagem são divididos entre os objetivos de ação dos alunos e as intenções dos professores. Já no baixo grau de possibilidades de co-decisão a maioria das decisões são apresentadas pelo professor. Essa proposta de aulas abertas

se diferencia da concepção de ensino fechado, onde os alunos não têm nenhuma oportunidade de participar das decisões (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Segundo o Grupo de trabalho Pedagógico – UFPE – UFSM (1991, p. 40) pode-se resumir a concepção de aulas abertas em “concepções de aulas orientadas: no aluno; no processo; na problematização; e na comunicação.” No quadro 1 podem ser observadas as particularidades de cada aspecto.

| | |
|----------------|--|
| NO ALUNO | Nas aulas orientadas no aluno, o professor abandona seu monopólio absoluto do planejamento e da decisão e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e de decisão. Nas aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, idéias e interesses, com respeito ao movimento, jogos e esporte, para participar na decisão sobre o planejamento e realização da aula. |
| NO PROCESSO | Na aula orientada no processo, 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. |
| NOS PROBLEMAS | A aula orientada nos problemas tem origem numa situação problemática. Por exemplo, criar um jogo com uma situação apresentada pelos alunos na aula ou com um problema resultante da própria aula. O importante é que 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. |
| NA COMUNICAÇÃO | A aula orientada na ação comunicativa tem um interesse didático na comunicação entre os alunos e o professor, sobre o sentido do esporte, e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e formas da aula. O mais importante com isso é a interação de alunos e professor. Nesta aula, o professor renuncia o monopólio do planejamento e será apenas um orientador do aluno. Com isso, os alunos podem integrar suas idéias, necessidades e impressões na aula e discuti-las com o professor. |

Quadro 1: Ensino orientado no aluno, no processo, nos problemas e na comunicação.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM (1991, p. 39-40).

No quadro (1) acima são apontadas especificidades que evidenciam os objetivos e finalidades da proposta aberta de ensino para a Educação Física escolar. O ensino aberto à experiência aponta ainda a importância da interação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, na resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores. Para Oliveira (1997, p. 24) o ensino aberto se expressa pela subjetividade dos participantes. “Aqui entram as intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos”.

De acordo com o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991, p. 41) é fundamental que professores e alunos se entendam em relação aos sentidos de suas ações para que o ensino sob essa perspectiva se torne eficiente. Todas as ações devem ser pensadas, organizadas e planejadas com a participação de ambos e não centrada apenas na perspectiva do professor. Para o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991, p. 40- 41) na concepção de aula aberta:

[...] o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Por isso, os temas das aulas devem ser ambíguos e complexos, abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiriram nas suas histórias de vida.

Somente mediante a valorização do aluno, de suas experiências e de seu entendimento em relação ao que está sendo ensinado será possível um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Para Hildebrandt e Laging (1986, p. 17) deve-se educar o aluno para a capacidade de decisão, para tanto, faz-se necessário auxiliar o aluno “pela criação de situações que possam ser dominadas por eles, através do desdobramento de condições dadas, no âmbito das intenções do professor e dos objetivos de ação dos alunos envolvidos.” Nesse contexto, em concordância com os aspectos apontados pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991, p. 2, apud FINCK, 2010, p. 40) admite-se que uma aula de EF pautada na concepção de aulas abertas seja aquela:

- que procura uma ligação do aprender escolar com a vida de movimentos dos alunos;
- que não olha para o esporte apenas 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.

Como pode ser observado Hildebrandt e Laging (1986) e o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991) apontam aspectos importantes para o desenvolvimento das aulas de EF na concepção de aulas abertas, porém, apesar de darem ênfase aos exemplos com o esporte Finck (2010, p. 39) evidencia que os referidos autores:

[...] 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, colocações 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.

Dentre as possíveis colocações de temas, problemas e estímulos pode-se observar a perspectiva do jogo possível, em que o desenvolvimento da aula considera o interesse dos alunos e as necessidades de possíveis adaptações nos materiais e ou regras das atividades sugeridas para possibilitar uma participação satisfatória a todos os alunos. Nos exemplos elencados por Hildebrandt e Laging (1986) com o conteúdo esporte, observa-se a preocupação dos autores em problematizar o que está sendo trabalhado, como por exemplo, na utilização de determinados materiais esportivos, que não precisam estar restritos ao modelo oficial das modalidades, pois é possível efetuar as mais variadas adaptações de acordo com o interesse dos alunos e a necessidade da aula. Em relação à vivência e execução de determinados movimentos, estes não precisam necessariamente seguir os gestos técnicos considerados padrão das modalidades esportivas institucionalizadas. O professor deve permitir e incentivar seus alunos para que elaborem outras formas de realizar tais movimentos, de vivenciá-los conforme suas possibilidades.

Diante dessas considerações pode-se inferir que o trabalho docente sob essa perspectiva favorece o desenvolvimento da criatividade, capacidade de comunicação e de crítica do aluno, pois levam em consideração seus interesses, desejos e motivações durante o processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, se o aluno durante sua escolarização realizar apenas o que for determinado pelo professor, sem que lhes sejam possibilitadas oportunidades para refletir, questionar, opinar ou participar de escolhas e decisões, dificilmente conseguirá desenvolver tais capacidades, tornando-se um indivíduo alienado e com dificuldades para comunicar-se e relacionar-se socialmente.

2.1.2 Abordagem sistêmica (BETTI, 1991, 1992, 1994)

A abordagem sistêmica foi inicialmente apresentada por Mauro Betti (1991) na obra Educação Física e sociedade, na qual o autor levanta as primeiras considerações sobre a Educação Física escolar nessa perspectiva. O principal objetivo dessa abordagem é considerar o corpo e movimento como meio e fim da EF na escola. É possível observar a influência de estudos das áreas da Sociologia, Filosofia e ainda da Psicologia nos trabalhos subsequentes de Betti (1992, 1994), os quais trazem como referência para sua abordagem a Teoria de sistemas defendida pelo biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy na década de 1950. Mediante os pressupostos teóricos dessa teoria, Betti (1991) aponta uma maneira de pensar o currículo da EF a partir da percepção de hierarquia.

Para Betti (1991) a EF deve ser entendida como um sistema hierárquico aberto, já que recebe influências e interferências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia e interfere. Para Betti (1992, p. 285) o principal papel da EF na escola é “[...] integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física”. Portanto, seu enfoque deve ir além do ensino de habilidades motoras, pois segundo Betti (1992, p. 286):

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, que 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 (e, portanto é preciso também que os alunos aprendam a interpretar e aplicar as regras por si próprios), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele não há jogo; é preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

De acordo com Darido (2003) os conteúdos desenvolvidos para integrar e introduzir o aluno na cultura corporal dentro da concepção sistêmica de ensino seria o jogo, o esporte, a dança e a ginástica, ou seja, os mesmos conteúdos apontados nas demais abordagens. Porém a diferença aparece no enfoque, pois na concepção crítica o essencial é fazer com que o aluno conheça a cultura corporal, enquanto que Betti (1991) prioriza a utilização do termo vivência do esporte, jogo, dança e ginástica. Ao utilizar o

termo vivência o referido autor objetiva destacar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, bem como do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva oriunda da prática de movimentos (DARIDO, 2003; FINCK, 2005).

Segundo 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.

Pode-se perceber diante dessas considerações que o autor defende o ensino da EF sob uma perspectiva diferenciada, que assegure a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem dos saberes historicamente construído, para tanto aponta dois princípios fundamentais nesse processo, a não exclusão e a diversidade.

Considerado o mais importante, o princípio da não exclusão visa garantir que nenhuma atividade das aulas de EF seja excluyente, ou seja, o objetivo principal deve ser assegurar que todos os alunos possam participar de todas as atividades, a fim de que tenham acesso aos conhecimentos desenvolvidos. O princípio da diversidade tem por objetivo ampliar o conhecimento dos alunos, para tanto, propõe atividades diferenciadas da cultura corporal. Para Betti (1991) é fundamental assegurar tal princípio para que seja possível possibilitar aos alunos a vivência tanto das atividades esportivas, como das atividades rítmicas, expressivas, as danças e ginásticas, considerando que a aprendizagem de conteúdos diversos está relacionada ao uso do tempo livre e de lazer, favorecendo ainda o alcance da cidadania. Quanto ao desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física o enfoque na diversidade deve ser o mesmo, não restringindo, portanto o ensino a apenas uma modalidade esportiva, pois desse modo o professor estará limitando a vivência e o aprendizado dos alunos.

A abordagem sistêmica representa uma importante contribuição para a Educação Física escolar, principalmente por ter sido a primeira a discutir questões relacionadas aos princípios da não exclusão e da diversidade. Entende-se que a proposta de Betti (1991, 1992, 1994) visa assegurar que todos os alunos sejam respeitados em sua individualidade e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente das diferenças que apresentem, pois se acredita que todos são

detentores de algum potencial para a participação na prática das atividades, basta que as mesmas sejam disponibilizadas de formas diferenciadas.

2.1.3 Abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009)

A proposta crítico-superadora fundamenta-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e utiliza como ponto de apoio o discurso da justiça social. Foi retratada na obra “Metodologia do ensino de Educação Física”, publicada na sua primeira edição no ano de 1992 por um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por Coletivo de Autores¹³. Essa proposta caracteriza-se numa pedagogia emergente que procura responder a determinados interesses de classe levantando ainda questões de poder, interesse, esforço e contestação.

Para o Coletivo de Autores (1992, 2009) uma proposta crítica de Educação Física deve considerar que nossa sociedade é uma sociedade de classes e, portanto, é essencial partir-se de análises críticas em relação às estruturas de dominação e poder que se constituem nessa sociedade, onde o movimento social se caracteriza pela luta entre a classe trabalhadora e classe proprietária. Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 26):

Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. [...] seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio. Sua luta é pela manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, pode-se notar que os interesses entre as classes são antagônicos. A classe trabalhadora objetiva a transformação da sociedade de modo que todos os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho, enquanto que a classe proprietária preza pela manutenção da situação vigente, ou seja, não busca transformar a sociedade brasileira e nem abrir mão de seus privilégios oriundos de sua posição social. Para o Coletivo de Autores (1992, 2009), nesse movimento há momentos em que os

¹³ O Coletivo de Autores apresenta como autores os professores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

conflitos se intensificam ocasionando uma crise, sendo que é dessa crise que emergem as pedagogias.

Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 26) "pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação," e é por conta disso que ela "teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico".

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, 2009) qualquer consideração mais adequada sobre a pedagogia deve tratar não apenas sobre questões relacionadas ao como se ensina, mas também sobre como se adquire esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Para Darido (2003) esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão por parte do aluno de que a produção da humanidade representa uma determinada fase e que ocorreram mudanças ao longo da história.

Nesse contexto, a abordagem crítico-superadora procura desenvolver uma reflexão pedagógica acerca da riqueza de formas de representação do mundo em que o homem tem produzido ao longo do tempo, as quais são:

[...] exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39).

No entendimento de Finck (2010) os temas da cultura corporal são conhecimentos que compõe os conteúdos da Educação Física e que na abordagem crítico-superadora podem ser sistematizados e organizados por meio dos ciclos de escolarização. Pode-se observar na referida abordagem que alguns princípios curriculares norteadores dos saberes e da seleção dos conteúdos são apontados, entre os quais: a relevância social dos conteúdos e sua contemporaneidade, a adequação às características sociocognoscitivas dos alunos, a simultaneidade enquanto dados da realidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009).

Em relação ao princípio da relevância social dos conteúdos o Coletivo de Autores (2009, p. 32) relata que o mesmo implica na compreensão do sentido e significado do conteúdo para a reflexão pedagógica na escola. O mesmo "[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a

compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.”

Tal princípio vincula-se ao da contemporaneidade do conteúdo, que visa assegurar que os alunos tenham contato com o conhecimento atualizado do mundo contemporâneo acerca dos acontecimentos nacionais e internacionais e aos avanços científicos e tecnológicos.

Outro princípio apontado pelo Coletivo de Autores (2009, p. 33) para a seleção dos conteúdos é o de adequação das possibilidades sociocognoscitivas dos alunos, que diz respeito à competência do professor para selecionar e adequar o conteúdo “à capacidade cognitiva e a prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.”

No princípio curricular da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, os conteúdos de ensino devem ser organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 33):

Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos “pré-requisitos” do conhecimento. A partir dessa ideia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de “complexidade aparente”. Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou sequência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente.

No entendimento dos referidos autores a maneira de pensar, organizar e apresentar os conteúdos por etapas contribui para que o aluno apresente uma visão isolada e fragmentada da realidade, dificultando o desenvolvimento da visão de totalidade. Quanto ao princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento o Coletivo de Autores (2009, p. 34) entende que o mesmo visa a compreensão “das diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”. O último princípio destacado é o da provisoriedade do conhecimento que norteia a organização e sistematização dos conteúdos no intuito de romper com a ideia de terminalidade.

Em relação ao ensino do conteúdo esporte nas aulas de EF mediante os princípios acima apontados, o professor pode utilizar inúmeras possibilidades em sua abordagem, tais como: empreender reflexões acerca da relevância e predominância de determinadas modalidades esportivas na cultura local, regional ou nacional da qual os alunos fazem parte; discutir os avanços e evoluções na constituição do esporte moderno

(como modificações nas regras, melhorias nos implementos, o uso da tecnologia no esporte, a relação com o campo econômico, etc); realizar o ensino das regras, técnicas e táticas das modalidades esportivas (que também são importantes), entre outros. No entanto, é essencial adequar esse ensino a idade, a capacidade cognitiva dos alunos e ao ambiente onde se desenvolve todo o processo de ensino e aprendizagem, atendo-se a necessidade de ampliação na complexidade dos temas inerentes ao conteúdo conforme os diferentes ciclos de escolarização.

Cada período escolar, de acordo com o Coletivo de Autores (2009, p. 36), corresponde a um ciclo de escolarização, sendo que:

Nos ciclos, os conteúdos de ensino 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.

Os ciclos de escolarização são apresentados pelos referidos autores organizados em primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos, cada qual corresponde a uma fase escolar sendo na mesma ordem respectivamente: pré-escola até a 3ª série (organização da identidade dos dados da realidade); 4ª a 6ª série (iniciação à sistematização do conhecimento; 7ª a 8ª série (ampliação da sistematização do conhecimento); 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio (aprofundamento da sistematização do conhecimento).

No primeiro ciclo os alunos apresentam uma visão sincrética da realidade, em que os dados são identificados de modo difuso e misturados, portanto, é tarefa da escola e do professor organizar a correta identificação desses dados constatados e descritos pelos alunos. No segundo ciclo os alunos começam a adquirir consciência de suas atividades mentais e de suas possibilidades de abstração, confrontando representações de seus pensamentos com dados da realidade. Numa denominação mais atualizada esses ciclos, primeiro e segundo, corresponderiam à educação infantil, aos anos iniciais e aos dois primeiros dos anos finais do ensino fundamental.

No terceiro ciclo os alunos ampliam as referências conceituais de seus pensamentos, tomando conhecimento da “atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36). No quarto ciclo os alunos adquirem uma relação especial com o objeto, que lhes permite refletir sobre ele. Nesse ciclo os alunos começam a perceber,

compreender e explicar que existem propriedades comuns e regulares nos objetos. O terceiro e quarto ciclos corresponderiam respectivamente aos últimos anos do ensino fundamental e aos três anos do ensino médio.

Segundo Finck (2010) os autores da abordagem crítico-superadora propõem que os temas sejam abordados ao longo dos ciclos de maneira historicizada, de modo que possam ser apreendidos em seus movimentos contraditórios.

Em relação à reflexão pedagógica dessa abordagem Souza (1987, apud COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27) observa que esta apresenta algumas características específicas, sendo diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade, sendo esses dados carentes de interpretação, isto é, de um julgamento sobre eles. “Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, por que os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

A reflexão pedagógica é ainda judicativa, pois julga a partir de uma ética que representa os interesses de uma classe social específica, e também teleológica porque aponta para uma direção, que poderá ser transformadora ou conservadora dependendo da perspectiva de classe de quem reflete (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Nesse sentido, a reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico, na medida em que encaminha propostas de intervenção em determinada direção e possibilita uma reflexão acerca da ação dos homens na realidade, explicando suas determinações.

Segundo os idealizadores dessa proposta é essencial que todo educador tenha definido seu projeto político-pedagógico, pois essa definição orientará sua prática pedagógica, sua relação com os alunos, os valores que desenvolve com os mesmos e ainda os conteúdos selecionados para ensinar. Nas palavras do Coletivo de Autores (2009, p. 29-30) “[...] é preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática?” Para dar conta de uma reflexão pedagógica comprometida com os interesses da classe trabalhadora se faz necessário um currículo que apresente como eixo:

[...] a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nessa outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 30).

Nesse contexto, a visão de totalidade do aluno se edificará na medida em que ele se torne capaz de articular os diferentes saberes, das diferentes áreas, elaborando assim uma síntese para a explicação da realidade a partir da aquisição do conhecimento científico universal, e isso somente será possível mediante uma dinâmica curricular que favoreça essa articulação entre os componentes do currículo.

No entendimento do Coletivo de Autores (1992, 2009) é necessário fazer com que o aluno confronte os saberes do senso comum com o conhecimento científico para que seja possível ao mesmo a ampliação do seu conhecimento, além disso, deve-se adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, isto é, os mesmos conteúdos devem ser desenvolvidos de maneira mais aprofundada no decorrer dos ciclos de escolarização, evitando um ensino por etapas (DARIDO, 2003).

Para os idealizadores dessa proposta o conhecimento nessa perspectiva é tratado metodologicamente de modo a favorecer o entendimento dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, contradição e mudança qualitativa. “É organizado de forma a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do aluno através dos ciclos já referidos” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 41). Nesse contexto, a expectativa da EFE, que objetiva a reflexão acerca da cultura corporal contribuiria para a:

[...] afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 41).

Tal reflexão se faz necessária para o desenvolvimento de uma identidade de classe dos alunos, identidade coletiva que busque a transformação estrutural da sociedade e a conquista da hegemonia popular.

Quanto à abordagem do conteúdo esporte na perspectiva crítico-superadora, este, enquanto tema da cultura corporal deve ser tratado pedagogicamente na escola, buscando evidenciar os sentidos e significados dos valores que apregoa e as normas que o regulamentam dentro de um contexto histórico, isto não significa que o conhecimento dos elementos técnicos seja dispensável. Os aspectos técnicos devem ser compreendidos como instrumentos necessários de um jogo e não como únicos e exclusivos conteúdos da aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009).

Apesar do esforço empreendido pelos autores dessa abordagem Darido (2003) relata que pouco tem sido feito em termos de implementação dessas ideias na prática da EF escolar. Para Tani (1991) as denominadas abordagens marxistas ou histórico-críticas, ao invés de se preocuparem com a EF em si, transferem sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos, deixando de apresentar propostas capazes de subsidiar a prática educativa da EF, fato que “[...] têm contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo” (TANI, 1991, p. 65).

2.1.4 Abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994)

Um dos principais trabalhos já publicados que trata da abordagem crítico-emancipatória apresenta como autor o professor Elenor Kunz, cuja obra intitulada Transformação didático-pedagógica do esporte (1994), inspirada essencialmente nos pressupostos da escola de Frankfurt, busca refletir sobre as possibilidades de ensino do esporte pela sua transformação didático-pedagógica. Nessa obra Kunz (1994) visa possibilitar uma educação mediante o desenvolvimento do esporte na escola, contribuindo para que os alunos adquiram uma reflexão crítica e emancipatória acerca desse conhecimento da cultura corporal.

No entendimento de Kunz (1994, p. 18) o esporte deve ser transformado “[...] para atender as possibilidades de realização bem-sucedida de todos os participantes do ensino e não apenas de uma minoria.” Segundo Kunz (1994) o movimento humano é uma maneira de comunicação com o mundo, desse modo o referido autor apresenta uma

concepção de movimento denominada dialógica, que considera o indivíduo capaz de atuar crítica e autonomamente no mundo. No entanto, para que essa capacidade seja desenvolvida é necessário que a escola apresente um ensino pautado numa concepção crítica, pois de acordo com Kunz (1994) é justamente pelo questionamento crítico que se torna possível compreender as estruturas autoritárias dos processos institucionalizados da sociedade, que geram os falsos interesses, as falsas convicções e desejos. De acordo com Kunz (1994, p. 121-122):

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Essa visão de mundo originário do meio circundante e regido pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mais bonito e mais correto, é formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens, que os mesmos não conseguem mais distinguir entre o sentido “universal” de determinado fenômeno, fato ou coisa.

É nesse sentido que Kunz (1994) defende um ensino crítico, capaz de desenvolver as condições necessárias para que essas estruturas autoritárias possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação condizente com a realidade.

Kunz (1994) tece algumas críticas quanto ao ensino do esporte no âmbito escolar sendo a principal delas direcionada a sua racionalização em relação a padrões de movimentos realizados de maneira desconexa das experiências e vivências pessoais e emocionais dos praticantes. O autor ainda contrapõe o conceito de cultura corporal, apresentado pelo Coletivo de Autores (1992; 2009), relatando que o mesmo traduz a existência de um dualismo entre cultura corporal e corpo intelectual. Em suas críticas Kunz (1994, p. 20) entende que:

Embora esse conceito de “cultura corporal” esteja sendo utilizado por muitos teóricos da Educação Física e Esportes, parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano. É, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um “ser-no-mundo” é sempre a presença de um corpo fenomenológico [...] Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual”.

Como pode ser observado, Kunz (1994) não admite a possibilidade de existência de uma cultura que não seja corporal, pois o autor considera que o *movimentar* se constitui em uma especificidade dessa cultura.

De acordo com Finck (2010, p. 52):

Kunz (1994), ao defender uma abordagem crítico-emancipatória para o ensino da Educação Física na escola, afirma que ela não aponta apenas para uma discussão sobre a intencionalidade daquele que pratica o esporte, mas sim para uma educação escolar para formar sujeitos livres e emancipados, com a intenção de desenvolver competências humanas de comunicação, de interação social e objetiva.

Segundo Kunz (1994) para que essa emancipação se realize por meio da Educação Física torna-se essencial que nos libertemos da falsa consciência que circunscreve toda a humanidade, dissimulada através da indústria cultural. No entendimento do referido autor:

O estado inicial é essa falsa consciência de que o modelo de esporte de alto rendimento é o modelo adequado para a prática de esportes para todo mundo. A sujeição às suas exigências e pelas pré-condições físicas e técnicas, cada vez menos adequadas para sua prática, torna-se uma “coerção auto-imposta” e pelas limitadas possibilidades alternativas e criativas propicia uma “existência sem liberdade” no mundo esportivo (KUNZ, 1994, p. 34).

Assim, um processo de aprendizagem pela autorreflexão deve corresponder ao interesse emancipatório do conhecimento pela remoção da repressão e pela dissolução da falsa consciência. Enfim, a competência comunicativa deverá oportunizar ao aluno, através da linguagem, entender criticamente o fenômeno esportivo como o próprio mundo. Isso significa dizer que conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte.

No que diz respeito às orientações didáticas Kunz (1991, 1994) aponta alguns preceitos, nos quais o papel do professor seria o de confrontar, num momento inicial, o aluno com a realidade do ensino, promovendo o que o autor denominou de “transcendência de limites”. Desse modo, a forma de ensinar pela transcendência de limites pressupõe três fases:

Na primeira fase os alunos descobrem pela própria experiência manipulativa as formas e os meios para uma participação exitosa em atividades de movimentos e jogos.

Na segunda, manifestam pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição. Por fim, os alunos devem desenvolver sua capacidade de questionar e fazer perguntas sobre suas “aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem” (DARIDO, 2001, p. 14).

Desse modo, constata-se que as abordagens pedagógicas apresentadas nesse tópico estão alicerçadas e fundamentadas numa teoria crítica da Educação, portanto representam novas perspectivas para o ensino da Educação Física na escola.

Em relação à abordagem de ensino aberto a experiência, destacamos a importância de a mesma considerar as singularidades, os conhecimentos e as experiências dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, pois esse envolvimento nas tomadas de decisões pode contribuir para a formação de sujeitos responsáveis, críticos e autônomos, capazes de tomar decisões de acordo com suas necessidades e desejos.

Quanto à abordagem sistêmica, esta apresenta o mérito de buscar esclarecer os valores e finalidades da Educação Física na escola, e apesar de ainda não estar amplamente difundida nos meios acadêmicos apresenta princípios importantes para nortear o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, sendo: o princípio da não exclusão e o princípio da diversidade.

A abordagem crítico-superadora é considerada uma pedagogia emergente que objetiva responder a determinados interesses de classe, levantando questões de poder, interesse, esforço e contestação. De acordo com seus idealizadores é necessário que a escola enquanto uma instância social possibilite análises críticas em relação às estruturas de dominação e poder constituídas na sociedade, no intuito buscar a conscientização e emancipação intelectual e cultural das classes populares. Mesmo sendo esta uma abordagem bastante divulgada nos meios acadêmicos, sendo que a maioria dos professores conhece seus pressupostos básicos, autores como Darido (2001), Finck (2005, 2010) e Tani (1991) evidenciam a falta de elementos didático-pedagógicos capazes de nortear e subsidiar uma prática educativa concreta na escola.

Em relação à abordagem crítico-emancipatória de Kunz (1994), destacam-se como aspectos principais: a presença na referida proposta de elementos norteadores do ensino (observados na apresentação dos resultados de sua proposta prática de transformação didático-pedagógica do esporte) e a preocupação com a emancipação do educando a partir de um ensino crítico, pois é justamente por meio de questionamentos

críticos que o aluno poderá compreender as estruturas autoritárias que compõe a sociedade e buscar sua emancipação.

Apesar de evidenciar-se uma aproximação do pesquisador com as concepções pedagógicas consideradas críticas, as quais apresentam um enfoque mais sociológico e político, não se descartam as contribuições das demais abordagens existentes na área, como a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a saúde renovada, entre outras, pois se acredita que todas, em momentos históricos específicos, representam importantes avanços que subsidiaram e ampliaram o entendimento acerca da Educação Física escolar.

O professor ao elaborar o desenvolvimento de sua atuação pedagógica por meio do projeto político pedagógico (PPP) já se posiciona em relação à determinada concepção de ensino, pois todo projeto pedagógico da escola é também político, contudo, é necessário considerar que a construção do PPP deve observar as diretrizes do Sistema Nacional de Educação, pois as mesmas apontam alguns documentos que auxiliam na sua elaboração. Dentre esses documentos têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), documento que baliza a organização do currículo na esfera federal e as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE, desenvolvidas em cada Estado da federação com o intuito de organizar a estrutura filosófica, as metodologias e os conteúdos escolares de acordo com as particularidades de cada realidade regional.

Nesse contexto, na sequência serão apresentados dois documentos oficiais relacionados ao ensino da Educação Física, sendo os PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008), com o intuito de evidenciar e analisar seus principais aspectos no que se refere ao desenvolvimento pedagógico da Educação Física na escola.

2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) resultam de um projeto do Ministério da Educação e do Desporto que a partir do ano de 1994 mobilizou um grupo de pesquisadores e professores para realizá-lo. Os documentos referentes às

séries iniciais do ensino fundamental 1^a a 4^a série foram publicados em 1997 (hoje corresponde ao período do 1^o ao 5^o ano dos anos iniciais); e os documentos relativos às séries finais do ensino fundamental 5^a a 8^a séries foram publicados em 1998 (hoje corresponde ao período do 6^o ao 9^o dos anos finais). Já os PCN do Ensino Médio foram lançados em 1999 por um grupo diferente daquele que integrou o grupo que elaborou o documento para o ensino fundamental.

De acordo com Darido et al. (2001, p. 2) a elaboração dos PCN (BRASIL, 1998) teve por objetivos subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, “dialogando com propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores”.

Finck (2010) lembra que os PCN (BRASIL, 1998) foram organizados tendo por base um documento introdutório, os temas transversais e documentos relacionados as especificidades de cada um dos diferentes componentes curriculares.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, as propostas apontadas para a disciplina de Educação Física apresentam importantes avanços e possibilidades pedagógicas para seu desenvolvimento, apesar de muitas delas já estarem presentes em outros trabalhos (BETTI, 1991; BRACHT, 1986, 2011; COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009). Deve-se admitir que o texto apresentado nos PCN (BRASIL, 1998) vem auxiliando muitos professores na organização e articulação dos conhecimentos escolares em suas várias dimensões.

Finck (2010, p. 54-55) aponta que os PCN (BRASIL, 1998) dividem-se em duas partes:

A primeira apresenta os princípios e as características da área da 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.

Acredita-se que os pressupostos apresentados nos PCN (BRASIL, 1998) para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física na escola podem contribuir para uma maior organização dessa área do conhecimento. A relação apresentada entre a cultura

corporal de movimento (objeto de estudo da Educação Física) e os temas transversais evidencia que o discurso dos PCN (BRASIL, 1998) gira em torno da cidadania, ou seja, na perspectiva do referido documento a escola deve se configurar em um dos espaços possíveis para formar cidadãos críticos, autônomos, solidários, sensíveis e participativos.

No entendimento de Darido et al. (2001) no intuito de consolidar tais expectativas os PCN (BRASIL, 1998) apresentam como temáticas centrais temas sociais emergentes como saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, indicando-os como questões geradoras da realidade social e que, por essa razão devem ser problematizados, refletidos, criticados e trabalhados por todos os componentes curriculares, buscando um tratamento didático que contemple a sua complexidade e a sua dinâmica.

Finck (2010, p. 56) relata como exemplo de abordagem de temas transversais como trabalho e consumo na disciplina de EF, o desenvolvimento do conteúdo esporte na perspectiva dos PCN (BRASIL, 1998). Para a autora o esporte profissional, o esporte espetáculo, o consumo dos produtos esportivos, o doping dos atletas e jogadores profissionais, as lesões causadas pelo excesso de treinamento, entre outros, são assuntos que podem e devem ser trabalhados na escola, para que seja possível despertar uma visão crítica nos alunos sobre os problemas que atingem a sociedade.

Quanto aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, estes se referem às dimensões do conteúdo, e do mesmo modo indicam avanços nas propostas dos PCN (BRASIL, 1998), pois sugerem que os conceitos, os procedimentos e as atitudes dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal. Segundo Ferraz (1996, p. 17):

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer, a capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas de forma efetiva e graciosa. É importante ressaltar que, nessa concepção, aprender a mover-se envolve atividades como tentar, praticar, pensar, tomar decisões e avaliar, significando, portanto, muito mais do que respostas motoras estereotipadas. No que diz respeito a dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações, além de aprender sobre o meio ambiente.

No que diz respeito ao aspecto conceitual Ferraz (1996, p. 17) entende que esta dimensão corresponde a “[...] aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até sócio-culturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos”. Nesse contexto, as dimensões dos conteúdos sugerem que, além da ênfase no aspecto procedimental, isto é, mais do que ensinar a fazer, é necessário proporcionar aos alunos condições para que os mesmos possam contextualizar informações e aprender a se relacionar com os colegas, reconhecendo valores e atitudes imbuídas nessas relações.

Outro aspecto relevante presente nos PCN (BRASIL, 1998) é o princípio da inclusão, sendo que o modelo de EF básico proposto seria a necessidade de que as aulas sejam direcionadas a todos os alunos, sem discriminações. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 19):

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Ideia semelhante pode ser observada na proposta de Betti (1991) na defesa do princípio da não exclusão, que visa assegurar que todos os alunos possam participar das aulas e ter acesso aos conteúdos desenvolvidos, independentemente de suas particularidades e/ou diferenças. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem pode alicerçar-se pelo esclarecimento acerca das diferenças e pela compreensão e entendimento destas pelos alunos. As estratégias elencadas devem, além de favorecer a inclusão, proporcionar condições para também discuti-las e torná-las claras para os sujeitos da aprendizagem.

Quanto aos conteúdos específicos a serem abordados nas aulas de EF de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), estes aparecem divididos em três blocos de conhecimentos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Para Finck (2010) os referidos blocos servem de referência para a organização do trabalho pedagógico da EF na escola, embora a autora entenda que outros aspectos devam ser considerados 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).

Em relação aos objetivos gerais da EF elencados nos PCN (BRASIL, 1998, p. 63) para os anos finais do ensino fundamental ao final desse período, são apontados que os alunos devem ser capazes de:

[...] participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas da cultura corporal de movimento; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e que devem ocorrer de modo saudável e equilibrado; [...] conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito; conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida.

Pode-se observar nos objetivos descritos acima a preocupação em garantir que todos os alunos possam usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como essenciais para o exercício da cidadania. O respeito ao próximo e a pluralidade de manifestações da cultura corporal, entre outros, são objetivos elencados nos PCN (BRASIL, 1998) que se relacionam ao desenvolvimento da *autonomia* e do *senso crítico*, os quais se reconhecem como fundamentais para que o indivíduo exerça a cidadania da melhor maneira possível, sabendo respeitar seus deveres e reivindicar seus direitos.

No que diz respeito aos conteúdos, os PCN (BRASIL, 1998) dos anos finais do ensino fundamental, conforme exposto anteriormente por Finck (2010), apresentam alguns critérios de seleção, com o intuito de garantir a coerência com a concepção exposta. Os critérios são: relevância social, características dos alunos e especificidades do conhecimento da área.

Diante dessas considerações cabe reconhecer que os pressupostos apontados nos PCN (BRASIL, 1998) se constituem em um importante referencial para a organização didática das aulas, na medida em que são desenvolvidos na perspectiva de uma práxis educativa. Contudo, é essencial que os professores articulem sua prática pedagógica com uma leitura crítica das propostas elencadas nesse documento, buscando adequá-las aos diferentes contextos e realidades sociais.

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

Desenvolvida por professores, pedagogos e pelas equipes dos Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008) foram elaboradas com o intuito de construir um documento balizador para a Rede Pública Estadual de ensino. Durante aproximadamente quatro anos (de 2003 até 2006) os agentes envolvidos nesse processo discutiram tais documentos, seja nos cursos de formação continuada, nos grupos de estudos ou nos simpósios e seminários realizados para esse fim, buscando a troca de experiências e o desenvolvimento de reflexões pedagógicas capazes de embasar a prática dos professores (NAVARRO, 2007; PARANÁ, 2008; MELO; FINCK, 2012).

As DCE da Educação Física (PARANÁ, 2008) resultam desse trabalho coletivo, ou seja, do diálogo entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e parte dos professores de EF do quadro próprio do magistério (QPM), o mesmo exigiu um esforço mútuo para a construção de orientações referentes ao currículo da Rede Pública Estadual de ensino, embora a maioria dos professores da Rede não tenha participado das discussões e elaboração do referido documento.

Em relação à organização as DCE (PARANÁ, 2008) apresenta inicialmente um texto sobre a Educação Básica e as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta para as diretrizes. A segunda parte do mesmo documento refere-se especificamente a disciplina de Educação Física, onde são apontados os principais aspectos históricos dessa área do conhecimento humano, bem como os fundamentos teóricos metodológicos, os conteúdos e formas de avaliação sugeridas para nortear a prática pedagógica.

As DCE (PARANÁ, 2008) ainda trazem algumas discussões sobre determinadas abordagens da Educação Física como a desenvolvimentista, construtivista, crítico-

superadora e crítico-emancipatória, além de críticas dirigidas aos PCN (BRASIL, 1998).

Segundo as DCE (PARANÁ, 2008, p. 49):

Apesar de sua redação aparentemente progressista, pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio constituíram uma proposta teórica incoerente. As diversas concepções pedagógicas ali apresentadas valorizaram o individualismo e a adaptação do sujeito à sociedade, ao invés de construir e oportunizar o acesso a conhecimentos que possibilitem aos educandos a formação crítica.

Na perspectiva das DCE (PARANÁ, 2008) alguns questionamentos devem ser levantados contra a “hegemonia” que concebe a Educação Física apenas como treinamento do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal. Nesse sentido as DCE (PARANÁ, 2008), comprometidas com um projeto mais amplo de educação para o Estado do Paraná, defendem que a escola seja um espaço que dentre outras funções possa assegurar o acesso dos alunos ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Em relação aos fundamentos teóricos metodológicos, as DCE (PARANÁ, 2008) sugerem primeiramente o reconhecimento de alguns dos principais problemas atuais da Educação Física, que juntos tem contribuído para desqualificá-la como área socialmente relevante do conhecimento, comprometendo sua legitimidade no currículo escolar.

Dentre esses problemas Shardakov (1978, apud PARANÁ, 2008, p. 50) destaca os seguintes: a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física; a banalização do conhecimento da cultura corporal; a restrição dos conhecimentos oferecidos aos alunos; a utilização de testes e medidas padronizadas; a adoção da teoria da pirâmide esportiva como teoria educacional e a ausência de reflexões mais aprofundadas acerca do desenvolvimento da aptidão física e sua contradição com a reflexão sobre a cultura corporal.

Nesse contexto as DCE (PARANÁ, 2008) propõem que a disciplina de Educação Física seja fundamentada nas reflexões atuais de ensino diante dos alunos, buscando a superação de contradições e a valorização da educação. De acordo com o referido documento é fundamental considerar os contextos e experiências das diferentes regiões, comunidades, escolas, alunos e professores, além disso, a Educação Física deve ser trabalhada em interlocução com outras disciplinas para que seja possível entender a cultura corporal em sua complexidade.

As DCE (PARANÁ, 2008, p. 62) apresentam blocos de conteúdos 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.

Como objeto de estudo/ensino da Educação Física as DCE (2008) aponta a cultura corporal, a qual deve ampliar a dimensão meramente motriz, enriquecendo os conteúdos por meio de experiências corporais de diferentes culturas concebidas de acordo com as particularidades de cada comunidade. Os conteúdos contemplados nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 62) são o esporte, os jogos e brincadeiras, a ginástica, as lutas e a dança, os quais devem ser trabalhados em “complexidade crescente, isto porque, em cada um dos níveis de ensino os alunos trazem consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento sistematizado, que devem ser consideradas no processo de ensino/aprendizagem”.

Quanto ao conteúdo esporte, as DCE (PARANÁ, 2008, p. 63) o entendem como sendo um fenômeno social, bem como uma atividade teórico-prática que em suas diversas manifestações e abordagens pode constituir-se em importante ferramenta de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde, e para o a integração dos indivíduos em suas relações sociais. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008, p. 64):

[...] o ensino do esporte deve propiciar ao aluno uma leitura de sua complexidade social, histórica e política. Busca-se um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla, isto é, desde sua condição técnica, tática, seus elementos básicos, até o sentido da competição esportiva, a expressão social e histórica e seu significado cultural como fenômeno de massa.

Conforme explicitam as DCE (PARANÁ, 2008, p. 64) o aprendizado das técnicas, táticas e regras básicas das diversas modalidades esportivas deve ser contemplado no ensino do esporte, no entanto, é fundamental que esse ensino não fique limitado apenas a essa dimensão, pois existem inúmeras possibilidades de abordar esse conteúdo sob uma perspectiva crítica. Como exemplo as DCE (PARANÁ, 2008, p. 65) cita a modalidade de futebol e apresentam algumas temáticas e estratégias metodológicas para seu desenvolvimento, tais como:

[...] discussão sobre a predominância do futebol como esporte na sociedade brasileira; o discurso hegemônico sobre a identidade brasileira ligada ao futebol; as inúmeras outras possibilidades de jogarmos futebol, modificando as regras; o processo de esportivização que, a partir de um jogo popular, constituiu o futebol; a masculinização do futebol; os preconceitos raciais historicamente presentes nos times e torcidas; as relações de mercado e de trabalho no futebol; dentre outros.

Nessa perspectiva não se admite que o professor de Educação Física negligencie a reflexão crítica e a didatização do esporte ou de outros conteúdos, pois assim poderá abordar pedagogicamente algumas características do mesmo como a sobrepujança, o individualismo e a competitividade.

As DCE (PARANÁ, 2008) apresentam ainda, como elementos articuladores dos conteúdos estruturantes relacionados à cultura corporal, os seguintes: corpo, ludicidade, saúde, mundo do trabalho, desportivização, tática e a técnica, lazer, diversidade e mídia. Esses elementos são apontados pelos referidos documentos no sentido de romper com os modelos tradicionais de abordagem dos conteúdos pela Educação Física. “Tais elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, nem tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada” desse modo, “faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada” (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, 2008, p. 54).

Essa articulação deve contemplar ainda os “aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como os elementos da subjetividade representados na valorização do trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social crítica e autônoma” (PARANÁ, 2008, p. 62-63).

Do ponto de vista dos processos avaliativos, as DCE (PARANÁ, 2008) não apresentam avanços significativos ou exemplos concretos. De acordo com o referido documento é necessário reconhecer que a avaliação realizada sob o enfoque dos

paradigmas tradicionais¹⁴ é insuficiente para o entendimento do fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente.

Assim, as DCE (PARANÁ, 2008) apontam alguns critérios a serem considerados para as práticas avaliativas, entre os quais: garantir que a avaliação esteja a serviço de todos os alunos, isto é, que não seja excludente; atrelar a avaliação ao PPP da escola; conceber a avaliação dentro de um processo contínuo, permanente e cumulativo, sintonizando-a com os objetivos e metodologias adotadas pelos professores e de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996.

Segundo as DCE (PARANÁ, 2008, p. 78) “é imprescindível utilizar instrumentos que permitam aos alunos se autoavaliarem, reconhecendo seus limites e possibilidades, para que possam ser agentes do seu próprio processo de aprendizagem”. Dentre os instrumentos apontados estão às dinâmicas em grupo, os debates e seminários, a (re) criação de jogos, as pesquisas em grupos, o júri-simulado entre outras, além dos tradicionais trabalhos e provas, desde que estes não se destinem exclusivamente para hierarquizar e classificar os alunos em melhores ou piores, aprovados e reprovados, “mas que sirva, também, como referência para redimensionar sua ação pedagógica” (PARANÁ, 2008, p. 78).

Diante dessas considerações, pode-se observar na perspectiva das DCE (PARANÁ, 2008) o objetivo de possibilitar aos alunos a ampliação de sua visão de mundo por meio da cultura corporal, tendo a Educação Física à função social de contribuir para que os mesmos se tornem sujeitos autônomos e capazes de refletir criticamente sobre as práticas corporais produzidas historicamente pela humanidade, reconhecendo o próprio corpo e relacionando-o ao contexto histórico, político, econômico e social.

Na sequência primeiramente serão apresentados alguns pressupostos gerais da Pedagogia do Esporte e em seguida os principais autores e suas propostas para a abordagem pedagógica do esporte, as quais são entendidas como adequadas para o desenvolvimento do mesmo no contexto escolar.

¹⁴ Nessa perspectiva compreendem-se como paradigmas tradicionais os da esportivização, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade e da aptidão física, que visam essencialmente à seleção e a classificação educandos por meio da ênfase nos processos quantitativos de mensuração do rendimento em gestos técnicos, destrezas motoras e qualidades físicas (PARANÁ, 2008).

2.3 A PEDAGOGIA DO ESPORTE: POSSIBILIDADES PARA O CONTEXTO ESCOLAR

Antes mesmo do processo de “pedagogização” do esporte iniciado por Thomas Arnold que impulsionou o movimento esportivo inglês do século XIX, o esporte já era pensado como um elemento educacional. Ainda durante a Idade Antiga, os gregos atribuíam às atividades físicas e esportivas um valor significativo na formação moral e física de seus cidadãos (KORSAKAS; ROSE JR., 2002).

Depois de sua origem no século XIX, o esporte moderno (que rapidamente ganhou forma e conteúdo conforme o desenvolvimento da sociedade capitalista), evoluiu moldando-se de acordo com os princípios de concorrência e rendimento inerentes ao capitalismo.

No entanto, Korsakas (2009) entende que ainda durante o século XIX, devido à considerada difusão do esporte pelo mundo, foram criadas diversas modalidades esportivas com características e objetivos aparentemente diferentes do esporte de rendimento. A partir do reconhecimento do caráter pedagógico dessas modalidades, os jogos e o esporte foram ganhando espaço nas escolas e demais instituições educacionais, como um importante meio de educação dos jovens, devido à influência socializante das práticas esportivas na formação de valores como cooperação, lealdade e emancipação.

O alargamento do conceito de esporte observado na Carta Internacional de Educação Física, firmada pela UNESCO em 1979, concretizou o reconhecimento da dimensão educacional do esporte, favorecendo a ampliação de estudos acerca das possibilidades educativas desse fenômeno cultural.

Brotto (2001) enfatiza que o esporte é um fenômeno singular, de natureza educacional. No entanto, ao se considerar essa perspectiva, de que qualquer manifestação do esporte pode ser educativa, Korsakas e Rose Jr. (2002) levantam algumas questões, tais como: Em que direção se deseja educar? E qual seria a pedagogia mais adequada?

No entendimento de Reverdito e Scaglia (2009) a dimensão sociocultural alcançada pelo esporte requer reflexões constantes na pedagogia. Para os referidos autores não é possível admitir que o processo de ensino e aprendizagem do esporte ocorra ao acaso ou por intuição, sobretudo na contemporaneidade em que é possível observar a crescente influência desse fenômeno nos diversos setores da sociedade.

Atualmente o advento tecnológico tem propiciado acesso fácil e instantâneo a uma diversidade de informações sobre o esporte. Muitas dessas informações, apesar de não apresentarem conteúdos relevantes para uma perspectiva educacional, estão disponíveis para um grande contingente de crianças e jovens, exercendo inclusive forte influência em seu cotidiano.

O cenário atual evidencia que a formação esportiva de grande parte das crianças e dos adolescentes brasileiros vem sendo efetuada pela mídia, portanto, é salutar que os profissionais da Educação, especialmente os professores de Educação Física assumam o compromisso de problematizar essa questão, debatendo e discutindo o esporte por meio de uma perspectiva crítica.

Para Brotto (2001) o tratamento descontextualizado do esporte em relação aos seus aspectos socioculturais, bem como a ausência de clareza em suas intenções subjacentes limita sua utilidade. A maneira como o esporte vem sendo abordado faz com que seja um mero instrumento de alienação e manipulação, ou ainda seja utilizado como elemento de simples reprodução de valores imperantes (sejam eles positivos ou negativos).

Por apresentar-se como o conteúdo principal da Educação Física, o esporte tem sido abordado e debatido por diversos pesquisadores e estudiosos do tema, sendo esses debates permeados por posicionamentos contrários e a favor do esporte no contexto da escola. As críticas atreladas ao ensino do esporte no âmbito escolar referem-se, sobretudo, a tendência de se utilizar o desporto profissional como modelo para subsidiar o ensino dessa manifestação sociocultural nas aulas de Educação Física, pois tal modelo apresenta especificidades, valores e objetivos específicos que não se enquadram na perspectiva do esporte educacional (BRACHT, 1986; KUNZ, 1991, 1994; BETTI, 1999).

Para Reverdito e Scaglia (2009) o objetivo do esporte educacional é atuar como um mecanismo de intervenção no processo de constituição e formação do indivíduo, portanto seu ensino deve contemplar aspectos mais abrangentes que não se limitem apenas a reprodução de gestos e técnicas pautadas no rendimento atlético. Para os referidos autores é necessário considerar as fases de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos alunos (sujeitos do aprendizado) no processo de ensino do esporte, bem como a cultura corporal já adquirida por eles no decorrer de suas vidas.

Nesse contexto observa-se a importância das estratégias de ensino utilizadas pelos professores no trato dessa manifestação corporal, estratégias que segundo Berbel

(1994) e Libâneo (1994) referem-se à união de metodologias e técnicas de ensino que visam facilitar a aprendizagem do aluno.

Para Libâneo (1994, p. 150) metodologia pode ser definida como a maneira, o caminho de se apresentar o conteúdo para atingir os objetivos previamente almejados. Em relação ao conteúdo esporte, do mesmo modo faz-se necessário o emprego de uma perspectiva pedagógica, por conseguinte tem-se a Pedagogia do Esporte como a principal alternativa para o tratamento pedagógico do desporto.

No sentido de se compreender o termo Pedagogia do Esporte acredita-se ser necessário explicitar o conceito de pedagogia, que segundo Libâneo (1994, p. 16) diz respeito a uma ciência que investiga a teoria e a prática da educação nas suas ligações com a prática social. No entendimento de Pimenta (2002, p. 62) a pedagogia se constitui em um campo de conhecimentos, relacionado ao “estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”. De acordo com Bandeira (2010, p. 124):

[...] a pedagogia é uma teoria que se estrutura a partir de uma ação, portanto, elaborada em função de exigências práticas, interessadas na execução da ação e suas consequências. Portanto, pedagogia constitui-se como teoria prática e prática teórica, designando ao professor as responsabilidades de um pedagogo, as quais podem se resumir em dar-lhe um tratamento, uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), transformando os conhecimentos produzidos pelos homens em meio as suas constantes interações em matéria de ensino.

Nesse sentido, entende-se que para ensinar determinado conteúdo não basta apenas ao professor deter um conhecimento aprofundado sobre esse conteúdo. “É preciso que sua ação seja pedagógica” (BANDEIRA, 2010, p. 125).

Para proporcionar um entendimento maior acerca da pedagogia é necessário ainda conceituar seu objeto de estudo, que é a educação. Libâneo (1994, p. 22-23) conceitua a educação da seguinte maneira:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação como o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, idéias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Pode-se observar na fala do referido autor o quanto é complexa a tarefa do professor, considerando essa ampla conceituação, que vai muito além da simples transmissão de um conhecimento elaborado. A Educação envolve o desenvolvimento das potencialidades humanas, a aquisição de saberes, valores e ideais que são imprescindíveis para a vida em sociedade.

No entendimento de Pimenta (2002, p. 64):

[...] a educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc.

Diante dessas considerações pode-se reconhecer a relação entre pedagogia e o processo educativo, que implica no desenvolvimento e abordagem de conhecimentos.

Segundo Libâneo (2002) por meio de conhecimentos filosóficos e técnico-profissionais a pedagogia inquire a realidade educacional em constante transformação para explicar os objetivos e os processos metodológicos de intervenção na transmissão e apropriação de saberes e modos de ação, buscando ainda os aportes teóricos advindos das demais ciências da educação para o entendimento e resolução dos problemas educativos.

Tais esclarecimentos são pertinentes, na medida em que contribuem para revelar a estreita ligação entre Pedagogia do Esporte e Ciências da Educação. Para Matos (2006, p. 174) o objeto da Pedagogia do Esporte é formado a partir das Ciências da Educação. No entendimento da autora, o que une o objeto da Pedagogia do Esporte às Ciências da Educação são os fenômenos educação, desenvolvimento, aprendizagem e formação.

Sintetizando diferentes perspectivas e conceituações acerca da Pedagogia do Esporte Meinberg (1991, 1992 apud MATOS, 2006, p. 175) relata que:

[...] a Pedagogia do Desporto é uma subdisciplina da (s) Ciência (s) do Desporto e da Ciência (s) da Educação que investiga a ação motora lúdica e desportiva, nas suas formas institucionalizadas e não institucionalizadas, tendo como motivos a formação, a educação, a socialização e a aprendizagem, com a ajuda de diferentes métodos de investigação. Ou seja, a PD como ciência quer esclarecer até que ponto as atividades lúdico-desportivas, nas suas formas organizadas e não organizadas, podem ser significativas para a educação e desenvolvimento, mas também para a aprendizagem e formação do homem que pratica desporto.

Na visão de Matos (2006) a Pedagogia do Esporte se constitui em uma pedagogia especial, circunscrita a um domínio da ação, onde se tem como principal tema o esporte permeado por múltiplas formas e expressões, como as atividades esportivas institucionalizadas ou simplesmente nas práticas informais. Para a referida autora todas essas práticas esportivas requerem atenção da Pedagogia do Esporte.

Para Bandeira (2010) a Pedagogia do Esporte (por meio de seus pedagogos do esporte) não deve de forma alguma abordar seu conteúdo de maneira rudimentar, desconsiderando contextos e responsabilidades sociais. Pelo contrário, deve definitivamente assumir-se como a área que no interior da Educação Física se responsabilize pela organização consciente e comprometida do processo de ensino e aprendizagem do esporte em qualquer ambiente de educação, seja ele formal ou não formal. Em outras palavras, cabe a Pedagogia do Esporte (através de seus profissionais qualificados) responder de maneira pedagógica as questões inerentes ao ensino dos esportes, entre as quais: O quê ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar e Por que ensinar esportes?

Segundo Tenroller e Merino (2006) é primordial que o professor observe o perfil de seus alunos e considere suas características motoras e cognitivas durante a organização do planejamento de suas aulas, buscando sempre variar sua maneira de conduzir os processos de ensino e aprendizagem do esporte. Os referidos autores apontam o método global, parcial e misto como algumas das possibilidades metodológicas no ensino desse conteúdo.

O método global consiste no ensino do esporte por meio do jogo propriamente dito, onde os elementos técnicos e táticos da modalidade são aprendidos desde o início, tal qual aparecem no jogo, favorecendo a vivência de situações reais. O método parcial refere-se ao ensino de determinada destreza motora por partes, ou seja, o jogo é fragmentado em elementos técnicos, táticos e de treinamento, favorecendo a inclusão efetiva de todos os alunos, mesmo daqueles que apresentam menos habilidades. Em relação ao método misto este se configura na sincronia entre os métodos global e parcial (global-parcial-global). Inicialmente busca-se proporcionar a vivência do jogo como um todo, onde todas as destrezas motoras são testadas e utilizadas. Em seguida, volta-se ao ensino parcializado dessas destrezas, no intuito de efetuar eventuais correções nos gestos e movimentos, para em seguida retornar ao modelo global e completo dos movimentos (TENROLLER; MERINO, 2006).

Outras estratégias e metodologias possíveis de serem utilizadas no ensino do esporte podem ser observadas na literatura da área, como: o jogo possível, empregada por Paes (2001) que por apresentar um caráter eminentemente lúdico se constitui num facilitador da compreensão da lógica técnico-tática dos esportes; a pedagogia pautada sob a ótica das inteligências múltiplas, adaptada para o ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC) por Balbino (2001, 2002, 2005) e Garganta (1995, 1998); os jogos e brincadeiras do mundo infantil, orientados no jogo-trabalho, que tem como principais autores Freire (2000, 2002, 2003) e Scaglia (1999, 2003); os jogos condicionados, elaborados por Garganta (1995) e Graça (1995) no intuito de desenvolver a compreensão e a capacidade de jogo dos alunos e os jogos funcionais e situacionais, dirigidos para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e da cultura do jogar e que apresentam como idealizadores autores como Greco e Benda (1998) e Kröger e Roth (2005).

Apesar da necessidade de evolução e aprimoramentos na Pedagogia do Esporte em relação ao contexto prático-teórico e teórico-prático, Reverdito e Scaglia (2009) entendem que os primeiros passos estão sendo dados, pois já se admite a Pedagogia do Esporte como um ato pedagógico. Balbino (2005) e Scaglia (1999) observam uma perspectiva de transcendência dos aspectos procedimentais e metodológicos da Pedagogia do Esporte rumo às ações educativas alicerçadas no sujeito da aprendizagem, no indivíduo que vivencia as práticas esportivas.

2.3.1A Pedagogia do Esporte de Garganta (1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002a)

A proposta de Garganta (1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002a) se estrutura na abordagem fenômeno-estrutural e sistêmica para a compreensão da complexidade apresentada pelos esportes e jogos, constituindo-se em referencial importante para a compreensão dos jogos desportivos coletivos (JDC). Garganta (1995, 1998) baliza sua perspectiva sobre o jogo e o indivíduo que joga, pois observa o jogo como um ambiente formativo por excelência, propício para o desenvolvimento de várias competências, entre as quais a cooperação e a inteligência.

A cooperação nesse contexto diz respeito à capacidade de comunicação estabelecida pelos indivíduos no ambiente do jogo, tanto com os companheiros da mesma equipe (cooperação) como da equipe adversária (oposição). Quanto à inteligência, esta é compreendida como a capacidade do sujeito em se adaptar a

diversidade de situações inerente ao jogo, promovendo respostas adequadas para cada situação. Segundo Garganta (1998, p. 21) os JDC se caracterizam pelo:

[...] confronto entre duas formações, duas equipas, condicionadas pelo cumprimento de um regulamento, que se dispõem de uma forma particular no terreno de jogo e se movimentam, com o objetivo de vencer. Tanto no ataque como na defesa, as sucessivas configurações que o jogo vai experimentando resultam da forma como ambas as equipas geram as relações de cooperação e oposição em função do objetivo do jogo.

Para Garganta (1998, 1999) o ambiente dos JDC se constitui em uma espécie de microssistema social complexo e dinâmico, que requer constante interação entre os elementos que o integram. Desse modo observa-se que “as acções dos jogadores da mesma equipa tendem a ser convergentes, na medida em que as estratégias e acções individuais são direccionadas no sentido de satisfazer finalidades e objectivos comuns” (GARGANTA, 1999, p. 42).

Em relação às estratégias metodológicas para o ensino do esporte, sobretudo os coletivos, Garganta (1995, 1998) sugere um ensino por meio dos jogos condicionados, que possibilitam maior estímulo à participação e ao desenvolvimento da criatividade e da capacidade cognitiva, na medida em que aumentam a frequência de interação do praticante com a tomada de decisões durante os jogos.

Nos jogos condicionados os alunos podem vivenciar e exercitar várias vezes situações que ocorrem efetivamente durante as partidas dos jogos formais (como exigências de gestos motores específicos e a presença/pressão de um adversário) em uma situação próxima da real. Para Garganta (1995, 1998) os JDC apresentam um ambiente caracterizado pela imprevisibilidade e aleatoriedade, fato que exige dos iniciantes/jogadores uma permanente atitude estratégico-tática. De acordo com o referido autor:

Na construção de tal atitude, a seleção do número e qualidade das ações depende obviamente do conhecimento que o jogador tem do jogo. Quer isso dizer que a forma de atuação de um jogador está fortemente condicionada pelos seus modelos de explicação, ou seja, pelo modo como ele concebe e percebe o jogo. São esses modelos que orientam as respectivas decisões, condicionando a organização da percepção, a compreensão das informações e a resposta motora (GARGANTA, 1998, p. 21).

Nesse sentido, percebe-se a importância de proporcionar ao aluno iniciante vivências pautadas nos princípios funcionais dos JDC, para que o mesmo apresente maiores condições de transferir tais vivências/experiências para as situações do jogo formal.

Para Garganta (1995, 1998, 1999) as atividades desenvolvidas sob essa perspectiva devem ser divididas em unidades funcionais e os níveis de dificuldade organizados de forma progressiva, sendo o próprio jogo o princípio regulador do processo de ensino e aprendizagem.

Em suas considerações o autor entende que o “jogo deve estar presente em todas as fases de ensino/aprendizagem, pelo fato de ser, simultaneamente, o maior fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando (GARGANTA, 1998, p. 26).

Apesar da divisão em unidades funcionais as características de cooperação, oposição e finalização devem ser mantidas, pois se constituem em elementos essenciais para a compreensão da lógica do jogo (GARGANTA, 1995, 1998, 1999). O autor ainda observa que por meio dos jogos condicionados o desenvolvimento dos aspectos técnicos (o como fazer) dos jogos ocorrem em função de necessidades táticas (o que fazer e quando fazer), ou seja, “a verdadeira dimensão da técnica repousa na sua utilidade para servir a inteligência e a capacidade de decisão tática dos jogadores” (GARGANTA, 2002b, p. 1).

2.3.2 A Pedagogia do Esporte de Graça (1995)

A caracterização e fundamentação da proposta Graça (1995) se assemelha a perspectiva de Garganta (1995, 1998, 1999), contudo, sua estratégia metodológica apresenta algumas singularidades. Na proposta de Garganta o ensino dos JDC ocorre por meio de jogos condicionados (divididos em unidades funcionais que facilitam a transferência dos princípios comuns desses jogos para o jogo formal), já em Graça (1995) pode-se observar uma estratégia metodológica voltada para a aprendizagem de habilidades básicas para os jogos, na combinação de atividades simples e exercícios com formas de jogo.

Dito de outro modo, a proposta de Graça (1995) objetiva simplificar o jogo formal em outras formas modificadas de jogo, integrando formas de exercitação e formas de jogo durante o processo de ensino. É importante salientar que as

modificações realizadas na estrutura dos JDC não interferem nos objetivos e características que lhe são inerentes, elas ocorrem com o intuito de reduzir sua complexidade e facilitar seu aprendizado.

Segundo Graça (1995) no ambiente dos JDC predominam as habilidades abertas, portanto, as tarefas de aprendizagem devem acatar esse tipo de exigência. No entendimento do autor, o ensino do esporte nesse contexto deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade de jogo, colocando o aluno em confronto com situações de dupla tarefa desde o início do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Reverdito; Scaglia (2009) isto incute em oferecer ao iniciante problemas de natureza informacional (o quê?) com problemas de ordem motora (como?), privilegiando sempre o ensino num ambiente variável que solicite várias formas de execução na resolução de tais problemas.

Graça (1995), assim como Garganta (1995), preconiza o desenvolvimento dos aspectos técnicos em função dos aspectos táticos, pois em seu entendimento o elemento tático se configura no problema fundamental que se coloca ao indivíduo durante os JDC.

Para Araújo, (1992) as ações do jogo vão muito além dos processos motores inseridos na dimensão gestual da técnica. O atleta que recorre a um gesto técnico específico realiza-o em função de um contexto, desse modo pode-se admitir que técnica e tática se condicionam reciprocamente (Hernandez-Moreno, 1989, apud GARGANTA, 1998, p. 23).

Nesse sentido Graça (1995) observa a necessidade de se manter as características estruturais e funcionais dos JDC durante o desenvolvimento das formas modificadas de jogo, conservando sua autenticidade, seu ambiente de imprevisibilidade, aleatoriedade, cooperação e oposição, para que a transferência dessas características para o jogo formal aconteça de modo satisfatório. O referido autor ressalta a importância de considerar o repertório motor que os alunos já apresentam durante o processo de ensino dos JDC, partindo das habilidades já dominadas por eles em direção ao ensino de novas capacidades (motoras, físicas e cognitivas).

2.3.3 A Pedagogia do Esporte de Greco e Benda (1998)

Greco e Benda (1998) apresentam uma proposta de iniciação esportiva universal (IEU) como alternativa as concepções de cunho essencialmente tecnicistas e humanistas

que de acordo com os autores tem predominado na Educação Física, bem como na abordagem com o esporte.

A perspectiva tecnicista segundo Greco e Benda (1998) tem como principal característica a aprendizagem da técnica e execução de gestos estereotipados e repetitivos que colocam o jogo em segundo plano. Já a linha humanista por enfatizar sempre a reflexão ocasiona uma dicotomia entre prática e teoria, na qual as ações e o fazer prático são muitas vezes substituídas apenas pela reflexão.

No entendimento de Greco e Benda (1998) essas concepções enfatizam apenas os aspectos sociológicos, culturais e políticos para a aprendizagem dos alunos, desconsiderando outros aspectos importantes como os psicológicos, fisiológicos e da aprendizagem motora, contribuindo assim para a perpetuação de indivíduos alienados e incapazes de tomar decisões na prática e em relação ao esporte.

A proposta de IEU apresentada por Greco e Benda (1998) privilegia uma perspectiva humanista associada a um contexto prático tendo por princípios o desenvolvimento da criança, de suas habilidades e capacidades de acordo com cada faixa etária. Os referidos autores apresentam a proposta de IEU destacando os seguintes aspectos:

[...] 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 (Greco; Benda, 1998; Greco, 1998 apud REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 604).

Segundo Greco e Benda (1998) além de promover a integração, participação e socialização dos alunos e de buscar o desenvolvimento de suas capacidades coordenativas, tal proposta visa ainda à conscientização da importância da prática esportiva e da compreensão do jogo. Para os autores esse método de ensino, por apresentar questionamentos, desafios e situações problemas, possibilita a tomada de decisões e a compreensão dos contextos e práticas esportivas de acordo com inúmeros aspectos, fato que contribui para a formação da autonomia dos indivíduos.

A IEU segue uma estratégia metodológica caracterizada por um processo de ensino global funcional (grandes jogos) ou por um princípio analítico sintético (divisão da tática e técnica em etapas) com o objetivo de facilitar a compreensão do jogo e de

seus aspectos técnicos e táticos levando em consideração o repertório motor dos alunos, bem como seus interesses e necessidades.

Greco e Benda (1998) entendem que é necessário proporcionar aos alunos a participação em brincadeiras, jogos funcionais e grandes jogos antes da vivência do esporte em si, pois a partir dessa vivência inicial os alunos podem ter contato com aspectos táticos importantes para a compreensão do esporte propriamente dito. Para Greco e Benda (1998) o jogo se constitui em uma situação de aprendizagem motivadora, que proporciona diferentes formas de comunicação, permitindo assim a maior participação dos alunos nas tomadas de decisão.

O jogo apresenta ainda o fator ludicidade, que pode auxiliar os alunos durante as fases de aprendizagem dos JDC e na compreensão de seus aspectos táticos, pois “o conhecimento das opções táticas possibilita uma conduta com maiores possibilidades de êxito” (PÉREZ MORALES; GRECO, 2007, p. 292).

Greco e Benda (1998) apresentam sugestões metodológicas para o ensino dos esportes coletivos de acordo com diferentes faixas etárias em um modelo que compreende nove fases: pré-escolar (até os 6 anos); universal (6 aos 12 anos); de orientação (11-12 até os 13-14 anos); de direção (13-14 até os 15-16 anos); de especialização (15-16 anos até os 17-18 anos); de aproximação/integração (18 aos 21 anos); alto nível; recuperação/readaptação e fase de recreação e saúde. Sendo que para a abordagem do esporte no ensino fundamental se faz necessária à compreensão das três primeiras fases, são elas:

1ª) Fase pré-escolar: nesse período é essencial que o professor proporcione uma vivência diversificada de movimentos para a criança, com atividades de deslocamento corporal, equilíbrio, esquema corporal e orientação espaço-temporal apresentadas por meio de jogos de perseguição e imitação.

2ª) Fase universal (06 a 11-12 anos): nessa fase, considerada longa e rica, o indivíduo apresenta um refinamento progressivo nas habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização, portanto, deve-se buscar desenvolver todas as suas capacidades motoras e coordenativas de um modo amplo e variado, ressaltando sempre os aspectos lúdicos em todas as atividades.

3ª) Fase de orientação (11- 12 a 13-14 anos): durante esse período é fundamental proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de suas capacidades físicas (motoras e coordenativas) e o aperfeiçoamento da capacidade técnica (ações motoras gerais; gestos esportivos em sua forma global) ainda mediante um ambiente de ludicidade.

Pode-se perceber na proposta de IEU de Greco e Benda (1998) uma ênfase no desenvolvimento das capacidades coordenativas, consideradas fundamentais para a construção do potencial do aluno.

A proposta da “Escola da Bola” de Kroger e Roth (2005) do mesmo modo privilegia o desenvolvimento da coordenação motora como pré-requisito necessário para uma aprendizagem universal de todos os esportes. Ambas as propostas apresentam métodos similares de ensino do esporte, orientadas por uma aprendizagem incidental, em que o desenvolvimento da capacidade de jogo precede o treinamento da tática, assim como a aprendizagem motora (coordenação) precede o treinamento da técnica.

A fundamentação teórica é outro aspecto comum nas abordagens de Kroger e Roth (2005) e Greco e Benda (1998). Ambas apoiam-se sobre uma visão compreendida como progressista, “na integração entre as ciências biológicas e pedagógicas, subsidiados pelas teorias de controle e aprendizagem motora, da psicologia geral e cognitiva, nas áreas da aprendizagem formal e incidental e criatividade (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 605).

2.3.4 A Pedagogia do Esporte de Scaglia (1999, 2003)

Scaglia (1999, 2003) apresenta uma proposta de ruptura de modelos tradicionais em sua perspectiva de Pedagogia do Esporte, defendendo a necessidade de um olhar mais fecundo para o indivíduo no processo de aprendizagem, considerando e respeitando suas motivações intrínsecas, humanidade e seus aspectos sociais e culturais.

O referido autor ressalta em sua proposta o comprometimento com o *ensino* (que deve ser estabelecido em função do homem que joga), pois em suas considerações o ensino está relacionado com a formação. Nesse sentido Reverdito e Scaglia (2009) apontam a responsabilidade do professor (enquanto um agente facilitador desse processo) na organização e proposição de atividades desafiadoras e compatíveis com os níveis de desenvolvimento motor dos alunos, possibilitando que os mesmos construam gradativamente sua inteligência para o jogo.

Como estratégia metodológica para a abordagem do esporte Scaglia (1999, 2003) propõe o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, que poderão ser também utilizados em abordagens específicas dos elementos técnicos (capacidade motora) e

táticos (capacidade cognitiva) do esporte, possibilitando a compreensão mais abrangente acerca desse conteúdo. Segundo Scaglia (2003, p. 51) o:

[...] jogo gera tensão, e, por conseguinte, incerteza, imprevisibilidade, pois enquanto o jogo acontece ocorrem inúmeras mudanças, alternâncias, sucessões, associações, ou seja, ele é todo movimento, propiciando em meio ao acaso um ambiente instável, totalmente propício e facilitador para o aprendizado.

Scaglia (2003) entende que quanto mais inusitado for o ambiente do jogo maior será o desafio a ser vencido pelos praticantes. Para o autor as modificações constantes inerentes aos jogos e brincadeiras “geram a construção de uma grande atividade de respostas (possíveis) para, especificamente, resolver os inúmeros problemas propiciados pelas regras convencionadas e, concomitantemente, pelas condições externas” (SCAGLIA, 2003, p. 94).

Para Scaglia (1999, 2003) o ensino do esporte deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, ou seja, sua “bagagem” motora já experimentada em seu ambiente sociocultural. O confronto dos novos saberes construídos no processo de ensino e aprendizagem com o conhecimento já apresentado pelos alunos possibilita ainda o desenvolvimento de sua criatividade, criticidade e autonomia.

A interação entre a produção cultural já existente e a capacidade de aprender demonstra como o autor constrói sua base metodológica para o ensino do esporte. Fundamentado na abordagem interacionista¹⁵, que objetiva a construção do conhecimento a partir da interação dos indivíduos com o mundo, Scaglia (1999, 2003) apresenta o jogo como o principal ambiente dessa interação.

O universo lúdico e a característica de ocupação voluntária inerente ao jogo geram condições para que os sujeitos trabalhem com a sociabilidade, criatividade, afetividade e a moralidade, possibilitando a transferência de tais valores para outras instâncias da vida (HUIZINGA, 1999; FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Por fim, pode-se observar ainda nessa proposta de intervenção pedagógica inúmeras possibilidades de abordagem da dimensão atitudinal do conteúdo em questão, já que fatores como diálogo, cooperação e problematização, presentes na perspectiva de

¹⁵ Essa abordagem foi desenvolvida pelo professor João Batista Freire com o intuito de oferecer uma opção metodológica em oposição às propostas mecanicistas de ensino da Educação Física (FREIRE, 1989).

Scaglia (1999; 2003), constituem-se em elementos essenciais para o trabalho com a diversidade e a inclusão de todos.

2.3.5 A Pedagogia do Esporte de Freire (2000, 2002, 2003)

A Pedagogia do Esporte de Freire (2000, 2002, 2003) surge como uma opção frente a propostas de ensino do esporte pautadas essencialmente em aspectos técnicos e do rendimento atlético. Para esse autor o esporte foi constituído ao longo da história mediante representações simbólicas da humanidade e através das relações estabelecidas entre os homens. Nesse sentido, Freire defende em sua proposta um ensino que priorize a interação entre os indivíduos, bem como seus aspectos motivacionais e socioculturais.

Freire (2002, 2003) ressalta a necessidade de se considerar os saberes que os sujeitos já possuem no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas individualidades e experiências já vividas, para que seja possível aos mesmos integrar os novos saberes à sua cultura corporal e social. O referido autor enfatiza em sua abordagem o compromisso com o ensino e a formação do cidadão, portanto, observa a necessidade de pensar o processo pedagógico em função do sujeito que joga, objetivando o desenvolvimento de sua autonomia, criticidade e de sua capacidade de interagir com o mundo.

A prática pedagógica dessa proposta sustenta-se sobre a diversidade e sobre os seguintes princípios pedagógicos: ensinar esporte a todos, ensinar esporte bem a todos, ensinar mais que esportes a todos e ensinar a gostar de esportes. O principal instrumento pedagógico dessa abordagem é o jogo, pois de acordo com Freire (2003), enquanto o aluno joga, ele aprende, e esse aprendizado é mais bem concretizado quando realizado em um ambiente lúdico e prazeroso.

Segundo Freire (2002, 2003) o ensino do esporte deve ser orientado para a compreensão do jogo, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento da capacidade tática e de elementos técnicos das diversas modalidades esportivas, sempre priorizando a cultura de jogos e brincadeiras do universo dos alunos. Para o autor “esporte é jogo, é manifestação de jogo, como também o são outras manifestações – as brincadeiras, lutas, danças e ginásticas [...]” (FREIRE, 2002, p. 371). Desse modo:

[...] sendo o esporte uma manifestação de jogo, ao se dedicar às suas práticas, o esportista penetra nesse ambiente, habita um contexto que, embora integrado por elementos também presentes em outros meios, forma naquele momento um arranjo particular caracterizado como jogo. Assim, para sair-se bem, para dar conta da situação lúdica específica naquele instante, ele tem que ser capaz de jogar, sem confundir isso com outras situações não lúdicas (FREIRE, 2002, p. 371).

Nesse contexto, para poder jogar o indivíduo deve apresentar uma inteligência para o jogo, mas essa inteligência somente será desenvolvida e compreendida na medida em que ele jogue/pratique, ou seja, a aprendizagem do jogo se dará por meio da prática do jogo, do jogo jogado.

Freire (2003) apresenta em sua proposta uma organização de ensino do esporte considerando o nível de desenvolvimento biológico, cognitivo, afetivo e social dos alunos, pois entende que uma classificação centrada exclusivamente na idade cronológica não seria adequada, devido às diferenças de formação inicial (motora, cognitiva, social e afetiva) apresentadas por estes alunos. De acordo com Freire (2003) essa organização pedagógica compreende seis grupos, sendo:

1º) Iniciantes I (6 e 7 anos): nesse grupo poderão ser ensinados noções básicas dos fundamentos por meio de jogos e brincadeiras relacionadas ao esporte, enfatizando sempre atividades lúdicas e diversificadas. Poderá ainda ser estimulada a construção conjunta de algumas regras a serem seguidas.

2º) Iniciantes II (7, 8, e 9 anos): nesse grupo os estímulos da fase anterior de modo geral serão mantidos, acrescentado-se eventuais discussões em relação as regras (para ampliar a compreensão) e ainda algumas noções básicas acerca do espaço de jogo.

3º) Básico I (9, 10 e 11 anos): para esse nível os jogos já poderão ocorrer de acordo com as regras do esporte, mas as atividades deverão ainda apresentar um caráter de ludicidade. A vivência das diversas posições dos jogadores também poderá ser incentivada, assim como uma maior dedicação na apreensão dos fundamentos técnicos dos níveis anteriores.

4º) Básico II (11, 12 e 13 anos): nessa fase poderá ser iniciada uma introdução de aspectos da tática e da preparação física, desde que atrelada à técnica. As posições específicas do jogo poderão ser vivenciadas com maior intensidade.

5º) Especial I (13, 14 e 15 anos): para esse grupo é necessário possibilitar ainda a vivência das inúmeras posições de jogo, porém, pode-se sugerir a preferência por determinadas posições. O tempo da preparação física e técnica podem ser ampliados,

bem como o número de atividades competitivas.

6º) Especial II (15, 16 e 17 anos): nesse nível as questões táticas poderão ser enfatizadas (sistemas e subsistemas). É importante trabalhar os aspectos técnicos sempre em função das exigências táticas e a preparação física juntamente com o treino técnico.

É importante salientar que o desenvolvimento pedagógico do esporte na perspectiva de Freire (2000, 2002, 2003) deve valorizar as especificidades, experiências e habilidades dos alunos, proporcionando sempre espaço para o diálogo, pois de acordo com o autor a construção do conhecimento ocorre mediante a interação do sujeito com o mundo, em uma relação que vai além do simples exercício de ensinar e aprender.

2.3.6 A Pedagogia do Esporte de Paes (2001)

De acordo com Paes (2001) o esporte na perspectiva de um conteúdo da Educação Física deve ser oferecido de modo sistematizado, elaborado por meio de um planejamento que contemple possibilidades de contribuição tanto para o desenvolvimento pessoal do educando, como para transformação social. O referido autor se posiciona de modo bem claro quanto ao fenômeno esportivo atual, defendendo um novo olhar acerca desse conhecimento. Nas palavras de Paes (2001, p. 12):

É preciso ‘pensar o esporte’ com múltiplas possibilidades, atendendo tanto a pessoas que o praticam como ocupação de tempo livre, quanto por questões de saúde; enfim, é preciso trabalharmos com uma iniciação esportiva que permita aos cidadãos uma prática consciente, reflexiva e crítica.

Nesse sentido observa-se que tal perspectiva de esporte contesta a visão elitizada e exclusivista, pautada na iniciação precoce e no imediatismo que desconsidera o indivíduo que joga. Para Paes (2001, p. 18) o professor de Educação Física deve dar um tratamento pedagógico ao esporte, abordando-o de modo diversificado e abrangente, possibilitando ao praticante a oportunidade de vivenciar, conhecer, aprender e tomar gosto pelo esporte, tanto em ambientes formais de ensino como não formais, pois o autor entende que em momento algum “o esporte, quer formal, quer não formal, está desvinculado da educação”.

Para atingir tais propósitos Paes (2002) entende como indispensáveis a estruturação de alguns procedimentos pedagógicos que valorizem o processo de ensino

aprendizagem e as relações sociais (considerando o aluno em seu contexto social e em sua totalidade). O autor apresenta dois referenciais para a abordagem do esporte, sendo um metodológico e outro sócio educativo. O primeiro se relaciona aos métodos de ensino e aprendizagem; ao planejamento ao longo do período; a adequação da proposta ao grupo de trabalho e aos aspectos táticos, técnicos e físicos. Enquanto o segundo diz respeito a objetivos, como: promover discussões acerca de valores, princípios e modos de comportamento; propor a inversão de papéis (saber se colocar no lugar do outro); promover a participação, a inclusão e autonomia; construir um ambiente favorável para o desenvolvimento das relações sociais e estabelecer relações entre o que se aprende na aula de esportes com a vida na sociedade.

Em suas considerações, Paes (2001, 2002) enfatiza a preocupação em se atribuir ao esporte uma função educacional, pautada no desenvolvimento integral do ser humano, para tanto defende o jogo possível¹⁶ como um elemento facilitador desse processo. Devido a sua característica de imprevisibilidade de situações e a necessidade constante de resolução conjunta de problemas o jogo se apresenta como instrumento importante na abordagem pedagógica do esporte, pois, guardando-se as proporções, essas mesmas situações podem ser observadas no convívio em sociedade. Paes (2001) entende que o jogo possível apresenta um caráter eminentemente lúdico que pode facilitar tanto a compreensão da lógica técnico-tática dos jogos coletivos quanto à interação entre os indivíduos que já apresentam um bom aparato motor (que já sabem jogar) com aqueles que querem aprender. Para o autor [...] o jogo possível possibilita o resgate da cultura infantil no processo pedagógico de ensino do esporte, tornando seu aprendizado uma atividade prazerosa e eficiente no que diz respeito à aquisição das habilidades básicas e específicas (PAES, 2001, p. 94).

De acordo com Paes (2001) a sistematização do ensino do esporte nas aulas de Educação Física deve ocorrer por meio da periodização do processo de aprendizagem, desse modo, o autor apresenta uma divisão de quatro fases no ensino fundamental a qual denomina de tempo pedagógico, onde cada fase corresponde a uma faixa etária específica. A figura 1 apresenta a divisão proposta pelo autor:

¹⁶ Essa terminologia aparece inicialmente na obra “Concepções abertas no ensino da Educação Física” de Hildebrandt e Laging publicada no Brasil em 1986.

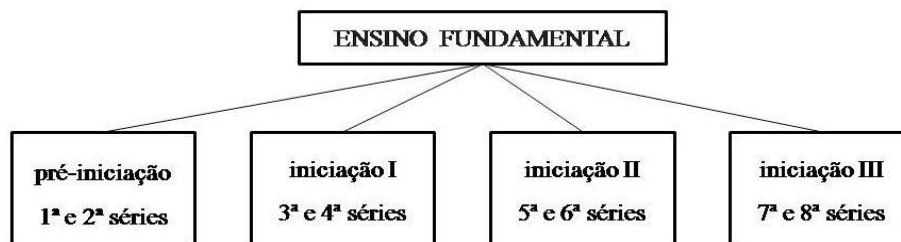


Figura 1. Sistematização de ensino do esporte no Ensino Fundamental.
Fonte: Paes (2001, p. 91).

Segundo Paes (2001) na fase da pré-iniciação (7 e 8 anos) é essencial trabalhar o domínio do corpo, possibilitando oportunidades para que os alunos conheçam seu corpo e suas possibilidades. De acordo com o autor é importante que os iniciantes vivenciem diferentes formas de movimentos, já que o domínio corporal se constitui em um fundamento importante para o aprendizado das modalidades esportivas. Para Paes (2001) ainda nessa fase faz-se necessário trabalhar a manipulação da bola com diversos tipos desse material (diferentes formas, pesos e tamanhos), pois esta da mesma forma se constitui em um fundamento básico dos esportes coletivos.

A fase de iniciação I (9 e 10 anos) de acordo com Paes (2001, p. 101) se daria num segundo período programático, com o desenvolvimento de alguns fundamentos do esporte com o intuito de oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciar, conhecer e aprender diferentes formas de executá-los. De acordo com o autor as atividades ou tarefas motoras devem privilegiar os movimentos mais simples desses fundamentos.

Na fase de iniciação II (11 e 12 anos) Paes (2001) sugere que seja acrescentado o fundamento da finalização, com o objetivo de possibilitar ao aluno o aprendizado das principais maneiras de conclusão de jogadas ofensivas, bem como os fundamentos característicos de modalidades esportivas específicas.

Na fase de iniciação III (13 e 14 anos) Paes (2001, p. 113) insere no conteúdo programático as “situações de jogo, a transição e sistemas ofensivos e defensivos.” Para o autor o objetivo é possibilitar aos alunos a “execução de todos os fundamentos aprendidos.” Esses são alguns exemplos de como o referido autor indica a estrutura para o ensino do esporte no ensino fundamental.

É importante destacar o esforço de Paes (2001) para diferenciar a situação de *ensino do esporte* na Educação Física da *prática esportivizada*, já que a primeira apresenta-se balizada por princípios pedagógicos que levam em conta as possibilidades

e necessidades dos alunos em cada fase escolar, enquanto que a segunda se resume na repetição da mesma prática em todos os anos escolares, constituindo-se em uma atividade inócua que não apresenta nenhuma preocupação com a formação e o desenvolvimento do aluno.

2.3.7 A Pedagogia do Esporte de Balbino (2001, 2002, 2005)

Para delinear sua perspectiva em Pedagogia do Esporte Balbino (2001) apresenta uma proposta de ação pedagógica pautada sob a ótica das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994, 1995) considerando o vasto e diversificado universo que o esporte proporciona, sobretudo nos jogos desportivos coletivos (JDC), que segundo o autor solicitam de seus praticantes determinadas virtudes que ultrapassam o nível dos aspectos técnicos, táticos e físicos do desempenho.

Para Balbino (2001, 2005) o ensino e aprendizagem dos JDC sob a perspectiva das inteligências múltiplas possibilita um olhar mais abrangente do ser humano, favorecendo a transcendência de métodos de ensino e aprendizagem e do próprio jogo devido à “[...] valorização do indivíduo e de suas capacidades potenciais, e de suas relações com os sistemas e subsistemas que o cercam, na medida em que coopera para inferir de maneira positiva nesse contexto” (BALBINO, 2001, p. 78). Segundo o referido autor:

Frente a esta posição perspectiva, o ser atuante posiciona-se diante da multiplicidade de situações geradas pelos Jogos Desportivos Coletivos. As ações possíveis que envolvem esse contexto, caracterizado pelas imprevisíveis situações, reclamam a necessidade de atitudes e comportamentos inteligentes, referenciados, não somente na habilidade de movimentos, mas também pela interação de outros elementos que compõem um sistema constituído no fenômeno Esporte (BALBINO, 2001, p. 78).

Nesse contexto, Balbino (2001, 2002) delinea sua ação pedagógica por meio de oito inteligências: corporal cinestésica; verbal linguística; lógico matemática; musical; espacial; naturalista; interpessoal e intrapessoal, que embora se apresentem de modo independente “interagem entre si quando o propósito é resolver ou criar determinadas situações” (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 46).

No entendimento de Balbino (2001), todos os sujeitos são detentores de inúmeras inteligências que podem ser transformadas se receberem o estímulo adequado. Conforme a natureza e a dinâmica do ambiente onde ocorrerão esses estímulos, determinadas capacidades poderão desenvolver-se mais acentuadamente do que outras,

portanto, o autor sugere que o ensino dos JDC ocorra em um ambiente estimulante, que apresente inúmeras possibilidades de desenvolvimento das inteligências e dos agentes pedagógicos¹⁷ envolvidos nesse processo.

Segundo Balbino (2001, 2002, 2005) a pluralidade de situações inerentes ao ambiente dos JDC e a característica de imprevisibilidade do jogo desafiam frequentemente os indivíduos a resolver problemas e enfrentar situações adversas nas relações estabelecidas nesse meio, condição esta que possibilita a aquisição de valores como cidadania, cooperação, tolerância, responsabilidade, superação, justiça, inclusão e trabalho em grupo, valores que podem ser transferidos para outras situações da vida. De acordo com Balbino (2001, p. 102) o ambiente de iniciação dos JCD se constitui em um “sistema funcionando como um todo na interação de suas partes”. O referido autor complementa dizendo que:

Ao elaborar e organizar atividades, a visão de sistema para o processo torna-se essencial, na medida em que a qualidade das relações que se criam, contribuem para o estabelecimento das analogias com os outros momentos de vida do indivíduo, na perspectiva de que ele não é uma parte isolada de uma engrenagem, mas suas atitudes e comportamentos afetam de alguma maneira o sistema, da mesma forma que o indivíduo é afetado pela manifestação das outras relações do mesmo sistema (BALBINO, 2001, p. 102).

Nesse sentido, observa-se a importância atribuída à interação e a qualidade das relações estabelecidas entre os integrantes inseridos no ambiente dos JDC, considerando-se que a vivência e a aprendizagem dos elementos inerentes ao jogo pode se constituir em um aprendizado social.

2.3.8 A Pedagogia do Esporte de Kroger e Roth (2005)

A ação pedagógica da proposta de Kroger e Roth (2005) orienta-se para o desenvolvimento de uma cultura do jogar, em que o “jogar se aprende jogando” (KROGER; ROTH, 2005, p. 11). Para os referidos autores há tempos atrás o ambiente da iniciação esportiva eram as ruas, praças, parques e campos onde inúmeras habilidades motoras eram desenvolvidas de forma natural. Habilidades com bola como bater, quicar, rebater, passar, chutar, entre outras, integravam a motricidade geral das

¹⁷ Para Balbino (2001) os agentes pedagógicos nesse contexto são o professor, técnico, pais, torcedores, dirigentes, entre outros.

crianças, pois faziam parte do seu dia a dia. Essa cultura do jogar na rua, ou, como denominam os autores, essa Escola da Bola natural atualmente vem desaparecendo do cotidiano das crianças, sendo substituídas por escolinhas de iniciação esportiva e clubes que normalmente direcionam o aprendizado das crianças a uma única modalidade esportiva.

Kroger e Roth (2005) entendem que nesses ambientes muitas vezes as atividades motoras estão orientadas para um processo de especialização e rendimento esportivo, processo comprovadamente prejudicial para um desenvolvimento harmônico da criança, quase sempre resultando num abandono precoce do esporte. Segundo Schmidt (1994, apud KROGER; ROTH, 2005, p. 9) “as crianças são treinadas antes de aprenderem a jogar”, e a consequência dessa situação pode ser observada na atualidade pela escassez de jogadores universais¹⁸.

De acordo com Kroger e Roth (2005) é necessário proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar um maior número de experiências motoras possível, possibilitando inicialmente somente o aprender a jogar com liberdade. Por meio do resgate de pequenos jogos com bola, do jogar na rua¹⁹ e de outras atividades vivenciadas por crianças de gerações anteriores, os autores propõem uma Escola da Bola que priorize um aprendizado geral orientado para experimentações livres e em vários esportes. Para Kroger e Roth (2005, p. 9):

Na metodologia dos esportes vale, como em outras áreas, que primeiro se aprenda o “ABC”, as primeiras letras, para depois, de forma garantida, poder passar a falar palavras mais complexas (técnicas específicas) e logo “regras gramaticais” (competência tática específica).

Desse modo pode-se compreender que a partir da incorporação desse aprendizado inicial (jogar com liberdade) os alunos podem perceber e reconhecer situações que se apresentam no jogo sob uma perspectiva tática, compreendendo seus aspectos gerais, regras comuns e particularidades dos movimentos realizados.

Nesse contexto, Kroger e Roth (2005) apresentam sua proposta metodológica da

¹⁸ Nesse sentido o termo jogador universal refere-se ao atleta diferenciado, altamente capacitado no desempenho das ações táticas e técnicas de determinada modalidade esportiva, capacidade esta adquirida por meio de inúmeras experiências motoras vivenciadas em sua iniciação esportiva.

¹⁹ Essa expressão refere-se aos jogos realizados em ruas, parques e praças em um passado não muito distante, num ambiente de liberdade onde era possível vivenciar e desenvolver inúmeras habilidades de natureza motora, cognitiva e social em meio à convivência e interação com outras crianças.

Escola da Bola balizada por três pilares: jogos orientados para a situação; orientação para as capacidades coordenativas e orientação para as habilidades.

Os jogos orientados para a situação objetivam oportunizar a criança a possibilidade de vivenciar e aprender a jogar, por meio de jogos em formas de elementos táticos para que seja possível a construção do jogo. Segundo Kroger e Roth (2005, p. 15):

Na escola da Bola fundamentalmente se objetiva o desenvolvimento da capacidade de jogo geral, da competência tática básica (objetivo). Serão oferecidas formas de jogadas que são construídas tornando-se os elementos básicos para construir a ideia do jogo (conteúdo). Estes jogos devem ser apresentados às crianças e deixar que estas joguem (método).

Nesse sentido os autores entendem que a aquisição de experiências de jogo e o desenvolvimento da capacidade de jogar das crianças ocorrerão pela combinação das ações das mesmas no ambiente de jogo (jogar livremente) com formas de jogos situacionais (sistemizados) orientados pelo professor em virtude dos objetivos apresentados.

O pilar orientado para as capacidades coordenativas tem por objetivo melhorar as habilidades motoras básicas dos iniciantes, essencialmente a coordenação geral com bola. Segundo Kroger e Roth (2005, p. 12) por meio da exercitação dessas capacidades:

Devem ser melhorados os pré-requisitos e os condicionantes coordenativos relevantes para o rendimento nos jogos esportivos coletivos de forma precisa e breve: a coordenação com bola, a habilidade com a bola, a sensibilidade com a bola, a variabilidade (mudança) com a bola, enfim a exercitação das habilidades com a bola.

Quanto ao pilar orientado para as habilidades, este apresenta o objetivo de desenvolver um leque de habilidades de domínio de bola por meio da exercitação de elementos técnicos comuns a diferentes modalidades esportivas.

A filosofia que norteia a metodologia da Escola da Bola pode ser facilmente reconhecida, pois de acordo com os autores: “as crianças devem (novamente) aprender a jogar, assim como desenvolver habilidades e capacidades gerais antes de começar com a especialização geral nas modalidades esportivas” (KROGER; ROTH, 2005, p. 13).

Kroger e Roth (2005) ainda ressaltam a importância de considerar o repertório motor que as crianças já apresentam no processo de ensino das exigências

coordenativas, partindo das habilidades já dominadas em direção as variáveis mais complexas.

Através dessa pequena revisão bibliográfica, foram sintetizadas as principais propostas de ensino dos esportes coletivos no âmbito educacional com o intuito de apresentar possibilidades mais abrangentes de abordagem desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Por meio de uma prática pedagógica fundamentada sobre os princípios da Pedagogia do Esporte pode-se contribuir para a formação de alunos inteligentes, autônomos e cooperativos, detentores de uma cultura esportiva variada. Alunos que terão condições de participar de forma ativa de inúmeras modalidades, pois serão conhecedores dos princípios operacionais dos JDC (DAÓLIO, 2002).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o caminho metodológico priorizado para a realização da investigação sobre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, nas escolas da Rede Pública Estadual de ensino do município de Ponta Grossa-PR.

A presente pesquisa é qualitativa e apresenta características descritivas. De acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 269) o método qualitativo “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a análise do comportamento humano”. Possibilita ainda, analisar de modo mais detalhado as investigações, os hábitos, atitudes e tendências de comportamento dos sujeitos da pesquisa. Para a Marconi e Lakatos (2004) o método qualitativo difere do quantitativo não apenas por empregar instrumentos estatísticos, mas também pela maneira de realizar a coleta e análise dos dados.

Numa pesquisa qualitativa podem ser utilizados, como meios de obtenção dos dados, a observação, a entrevista, o questionário, as filmagens, etc. Em relação à análise qualitativa, Strauss e Corbin (2008) entendem que esta se realiza por meio de processo não matemático de interpretação, em que o objetivo é descobrir e organizar conceitos e relações nos dados brutos e relacionar a um esquema explanatório teórico.

No entendimento de Brito e Leonardos (2001, p. 27) as opções metodológicas adotadas por um pesquisador acabam por “delimitar formas de construção do conhecimento e possibilidades de interação com o objeto/sujeito”, indicando ainda a relação entre o objeto a ser conhecido e a personalidade do pesquisador.

Nesse sentido, destacamos a importância das considerações de Bourdieu (1983; 2008) e Lüdke e André (1986) no que se refere à inexistência de neutralidade na pesquisa científica e na produção do conhecimento, pois as condições sócio-históricas dos pesquisadores encontram-se direta ou indiretamente ligadas a seu objeto de estudo, possibilitando uma articulação com a temática investigada.

Para Triviños (1987, p. 123):

O investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais básicas.

A seguir, a partir das contribuições de Marconi e Lakatos (2004), Strauss e Corbin (2008), Lüdke e André (1986), Brito e Leonardos (2001) e Triviños (1987), a intenção é apresentar ao leitor a visão do pesquisador, bem como suas reflexões acerca da temática investigada, buscando constituir um estudo relevante para o campo científico e social da Educação, na medida em que sejam apresentadas contribuições para a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA

O município de Ponta Grossa-PR tem quarenta (40) escolas públicas estaduais que oferecem o ensino fundamental, as quais têm seiscentas (600) turmas de 8º e 9º anos, totalizando aproximadamente dezessete mil (17.000) alunos matriculados. Deste universo selecionamos a seguinte amostra para participar da pesquisa: três (3) escolas, doze (12) turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, totalizando trezentos e trinta e quatro (334) alunos, e cinco (5) professores de Educação Física que atuam nesse nível de ensino.

3.2.1 As escolas Estaduais

A opção para o desenvolvimento desse estudo foi de delimitar como campo de pesquisa as instituições públicas de ensino, pois estas contemplam a imensa maioria dos estudantes brasileiros e refletem a realidade educacional do país. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (BRASIL, 2013) revelam que a Educação Básica brasileira apresenta 83,5% dos alunos matriculados na Rede Pública de ensino.

A pesquisa foi realizada em três (3) instituições públicas estaduais de ensino (A, B, C) as quais fazem parte do Núcleo Regional de Educação do município de Ponta Grossa-PR, este por sua vez vinculado a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Essas instituições estão localizadas em bairros populosos do município de Ponta

Grossa-PR e apresentam algumas particularidades que serão apontadas na sequência. Participaram da pesquisa cinco (5) professores de Educação Física e trezentos e trinta e quatro (334) alunos, de ambos os sexos, dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

As três (3) escolas públicas estaduais selecionadas que atendem a esses critérios apresentam particularidades em relação ao número de alunos e a estrutura física, especificamente em relação ao espaço para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Tem-se desse modo uma escola de grande porte (com aproximadamente 2.000 alunos matriculados e amplo espaço físico); uma escola de médio porte (com aproximadamente 1.400 alunos matriculados e um bom espaço físico) e uma escola considerada de pequeno porte (com 900 alunos matriculados e espaço físico razoável).

A seleção das escolas para participarem desta pesquisa, deu-se pelo fato das instituições terem significativa representatividade em relação à população escolar do ensino público estadual do município de Ponta Grossa-PR.

3.2.1.1 Escola A

Por meio das observações realizadas e a consulta ao PPP dessa instituição contactou-se que a mesma apresenta grande porte. A escola A está localizada no segundo bairro mais populoso do município de Ponta Grossa-PR, numa região próxima ao centro da cidade. A instituição além de disponibilizar o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, oferta ainda um curso profissionalizante, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e um curso de idiomas (CELEM²⁰), tendo aproximadamente dois mil (2000) alunos matriculados.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental são oitocentos e vinte (820) alunos matriculados, dos quais trezentos e trinta e cinco (355) compõem as turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A referida instituição tem seis (6) professores de Educação Física, sendo que três (3) deles atuam com turmas dos anos finais do ensino fundamental.

No que diz respeito ao espaço físico para as aulas de Educação Física o mesmo é considerado amplo, pois a escola dispõe de duas (2) quadras poliesportivas (sendo uma delas coberta), duas (2) quadras de voleibol (uma delas de areia) e ainda há um espaço

²⁰ O CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) é um curso de línguas estrangeiras, o qual é ofertado gratuitamente para alunos, professores, funcionários e comunidade nas instituições da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2013).

considerável no entorno dessas quadras. Em relação ao material para as aulas, a escola apresenta um bom acervo, como bolas específicas das modalidades esportivas, cones, cordas, bambolês, jogos de tabuleiro, entre outros.

3.2.1.2 Escola B

A escola B é considerada de porte médio, a instituição oferece o ensino fundamental (anos finais), o ensino médio e um curso de idiomas (CELEM). A instituição está localizada no terceiro bairro com maior população do município de Ponta Grossa-PR. A escola B tem aproximadamente mil e quatrocentos (1400) alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e médio e no curso de idiomas (CELEM).

Nos anos finais do ensino fundamental são setecentos (700) alunos sendo que duzentos e setenta e cinco (275) deles integram as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental. A escola tem quatro (4) professores de Educação Física, dos quais três (3) atuam nas turmas dos anos finais do ensino fundamental.

O espaço físico para as aulas de Educação Física é razoável. Existe uma (1) quadra poliesportiva coberta, uma (1) quadra de voleibol e pequeno espaço ao redor dessas quadras com duas (2) mesas de concreto para a prática da modalidade esportiva de tênis de mesa. Quanto ao material para as aulas de Educação Física o mesmo é considerado precário e insuficiente para o desenvolvimento da disciplina.

3.2.1.3 Escola C

A escola C é considerada de pequeno porte, a instituição oferece o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio. A escola C está situada no quarto bairro mais populoso do município de Ponta Grossa-PR. A escola C tem em torno de novecentos (900) alunos matriculados em turmas dos anos finais do ensino fundamental e médio. São aproximadamente quinhentos (500) estudantes nos anos finais do ensino fundamental dos quais cento e oitenta (180) fazem parte das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Três (3) professores de Educação Física fazem parte do quadro docente da escola, sendo que dois (2) deles atuam nas turmas do ensino fundamental.

A escola possui uma (1) quadra poliesportiva coberta e uma (1) quadra de voleibol. O espaço no entorno das quadras é muito reduzido, mas de modo geral o

ambiente é considerado suficiente para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Os materiais esportivos são precários e insuficientes. A referida instituição conta com um projeto extracurricular, denominado *Precuni*²¹ (ofertado após as aulas do período vespertino).

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A população de referência deste estudo é composta por cinco (5) professores de Educação Física e trezentos e trinta e quatro (334) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, totalizando trezentos e trinta e nove (339) sujeitos participantes, de três (3) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Ponta Grossa-PR. A seguir apresentam-se as características dos sujeitos da pesquisa.

3.3.1 Os professores de Educação Física

Para compor a amostra de professores do referente estudo foi feito o convite a cinco (5) docentes de Educação Física das três (3) instituições de ensino selecionadas para participarem da pesquisa. O critério de seleção desses profissionais levou em conta a atuação dos mesmos nos 8º e 9º dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, todos deveriam ministrar aulas nesse nível de ensino para poder fazer parte da pesquisa.

Os questionários foram entregues aos professores ao final das observações das aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Para assegurar a confidencialidade da identidade dos sujeitos participantes desse estudo e atender a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (2012) e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (COEP-UEPG), foram seguidos os preceitos éticos referentes ao desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a identificação e as informações sobre os professores foram mantidas em sigilo, assim, tanto nas observações das aulas quanto nas respostas obtidas por meio do questionário,

²¹ O Precuni (Programa Esporte Cidadão Unilever) é voltado para alunos e professores da rede pública de ensino. Foi criado no ano de 1997 em uma parceria envolvendo o Instituto Compartilhar, a empresa Unilever e o Governo do Estado do Paraná por meio da Paraná Esporte e da Secretaria de Estado da Educação. Baseado nos princípios da cooperação, da responsabilidade, do respeito e da autonomia, o projeto visa promover a autoestima, o desenvolvimento humano e a inclusão social por meio do esporte (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2013).

utilizaram-se as siglas P1A²², P1B²³, P1C²⁴ e assim sucessivamente em ordem numérica crescente de acordo com o número de professores participantes. O mesmo procedimento foi utilizado para nominar os alunos participantes da pesquisa, assim sendo utilizou-se as siglas A1A²⁵, A1B²⁶, A1C²⁷ e assim sucessivamente em ordem numérica crescente de acordo com o número de alunos participantes.

O quadro (2) a seguir apresenta as especificidades dos professores em relação à experiência profissional, titulação e situação funcional.

| Professor | Escola | Titulação | Tempo de atuação profissional | Nº de Escolas em que atua | Níveis de ensino/turmas em que atua | Situação funcional |
|-----------|--------|-------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|--------------------|
| P1A | A | Mestre | 22 anos | 01 | 8º anos e Ensino Médio | QPM ²⁸ |
| P2A | A | Especialista | 5 anos | 02 | 9º anos e Ensino Médio | PSS ²⁹ |
| P1B | B | Especialista | 20 anos | 01 | 9º anos e Ensino Médio | QPM |
| P2B | B | Somente Graduação | 24 anos | 01 | 8º anos e Ensino Médio | QPM |
| P1C | C | Mestre | 26 anos | 01 | 8º, 9º anos e Ensino Médio | QPM |

Quadro 2: Nível de formação, experiência profissional, número de escolas, níveis de ensino em que atua e situação funcional dos professores de Educação Física.

Fonte: Autor.

Pode-se notar que a maior parte dos professores participantes do estudo (4) atua em média há vinte (20) anos na escola, ou seja, são professores com considerável experiência profissional. Em relação à titulação, é possível identificar que quatro (4)

²² Professor 1 da escola A.

²³ Professor 1 da escola B.

²⁴ Professor 1 da escola C.

²⁵ Aluno 1 da escola A.

²⁶ Aluno 1 da escola B.

²⁷ Aluno 1 da escola C.

²⁸ Professores aprovados em concurso público na sua área de atuação e que integram o quadro próprio do magistério.

²⁹ Professores que atuam na rede pública de ensino com um contrato de trabalho temporário efetivado por meio de um processo seletivo simplificado.

professores apresentam Pós-Graduação, sendo dois (2) em nível de especialização e dois (2) em nível de mestrado.

A formação continuada é uma necessidade da profissão docente, pois o conhecimento evolui constantemente e o professor deve acompanhar essa evolução. Os inúmeros avanços observados no campo tecnológico e científico ocorrem numa velocidade assustadora, assim, torna-se essencial que os profissionais da educação se atualizem, procurando novas formas de conceber e gerir esses novos conhecimentos. Essa necessidade constante de atualização se enquadra no princípio da contemporaneidade, elencado pelo Coletivo de Autores (2009, p. 32) que visa assegurar que os alunos tenham acesso aos conhecimentos mais atualizados possíveis.

Quanto ao número de escolas em que atuam apenas um (1) docente relatou ter mais de um local de trabalho. Essa questão se mostra pertinente, pois segundo Duarte (2011) as jornadas de trabalho em instituições diferentes estão relacionadas às condições de trabalho dos professores e conseqüentemente a qualidade do ensino. Muitas vezes, os docentes precisam complementar a carga horária de trabalho atuando em duas ou mais escolas, situação esta que torna mais cansativa a rotina de trabalho e pode afetar a motivação do professor.

Em relação aos níveis de ensino, todos os cinco (5) professores apontaram atuar em dois níveis: anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Entende-se que a atuação em um único nível de ensino poderia facilitar o trabalho do professor, pois são inúmeras as diferenças entre os alunos desses dois níveis de ensino, no que diz respeito aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, fato que requer planejamento de diferentes planos de aula e estratégias de ensino.

Quanto à situação funcional, a maior parte dos professores relatou ser do Quadro próprio do Magistério (QPM), ou seja, possuem estabilidade no emprego sendo os mesmos concursados, diferentemente do professor P2A, que apresenta vínculo empregatício por meio do Processo Seletivo Seriado (PSS). Nesse último tipo de vínculo citado, o professor é contratado temporariamente, portanto, não tem a garantia de estar lecionando no ano seguinte na escola pública. Dessa forma, sem a certeza de poder atuar na mesma instituição e ou nível de ensino o professor não consegue planejar sua atuação profissional, nem dar seqüência no trabalho desenvolvido até então.

Situações como essas ilustram bem alguns dos problemas profissionais enfrentados pelos professores diariamente, que de acordo com Saviani (2009) se constituem em fatores de desestímulo tanto para a procura pelas licenciaturas, ou seja,

poucos querem realmente serem professores, como para aqueles que já exercem a profissão e não se sentem motivados para buscar a formação continuada.

3.3.2 Os alunos dos 8º e 9º dos anos finais do ensino fundamental

Os trezentos e trinta e quatro (334) alunos que responderam os questionários completam a amostra do presente estudo. Esses estudantes compõem as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental das três (3) instituições de ensino selecionadas para a pesquisa, sendo cento e quarenta e oito (148) os alunos de 8º anos e cento e oitenta e seis (186) os alunos de 9º anos.

A escolha por alunos desse nível de ensino para participarem da pesquisa, se deu em virtude de se considerar as experiências já obtidas por eles nas aulas de Educação Física, em que os conhecimentos vivenciados estão em processo de aperfeiçoamento para serem consolidados durante o ensino médio e ainda devido às características dessa faixa etária em relação ao senso crítico que a maioria possui.

A maioria dos alunos dos 8º e 9º anos apresentam idade entre treze (13) e quatorze (14) anos, período da vida que de acordo com Freire e Scaglia (2003) é marcado pela transição da pré-adolescência para a adolescência. Segundo os referidos autores, durante essa fase os alunos apresentam maior nível cognitivo e condição sócio-afetiva, bem como capacidade e poder de crítica que lhes permite refletir e atribuir juízos de valor ao que está sendo ensinado. Situação esta que muitas vezes pode causar eventuais constrangimentos aos professores e a instituição escolar.

Nessa fase escolar também é comum que os alunos apresentem comportamento emocional instável, variando entre momentos de extrema satisfação e alegria a frustração e tristeza. No entendimento de Freire e Scaglia (2003) o crescimento corporal acelerado do mesmo modo contribui para o desenvolvimento dessa situação, pois o denominado *estirão do crescimento* normalmente ocorre durante essa fase da vida dos adolescentes, que passam a enfrentar dificuldades em relação à coordenação motora e em consequência procuram evitar determinadas atividades por receio de se expor.

Segundo Freire e Scaglia (2003, p. 25) é essencial que o professor considere todas essas questões durante a elaboração e organização de suas aulas, criando um ambiente favorável para a aprendizagem. “Tal como uma criança deve ser educada como criança, um adolescente deve ser educado como adolescente.” Entendemos que tais particularidades e características inerentes aos alunos de 8º e 9º anos do ensino

fundamental exemplificam algumas das possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes para atuar nesse nível de ensino. O quadro (3) a seguir apresenta dados gerais dos alunos participantes da pesquisa, como número por escola e turma, ano escolar, gênero e idade.

| Escola | Turmas | Nº de questionários e TCLE entregues | Nº de questionários devolvidos | Nº de meninos | Nº de meninas | Idade | Média de idade da turma |
|--------|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---------------|---------------|--------------|-------------------------|
| A | T1 ³⁰ 8º ano | 26 | 22 | 12 | 10 | 12 a 14 anos | 13,2 anos |
| A | T2 ³¹ 8º ano | 26 | 24 | 14 | 10 | 12 a 16 anos | 13,7 anos |
| A | T1 9º ano | 27 | 25 | 17 | 8 | 13 a 15 anos | 13,9 anos |
| A | T2 9º ano | 28 | 28 | 14 | 14 | 13 a 15 anos | 13,7 anos |
| B | T1 8º ano | 26 | 22 | 15 | 7 | 12 a 16 anos | 14,3 anos |
| B | T2 8º ano | 25 | 21 | 11 | 10 | 12 a 17 anos | 12,9 anos |
| B | T1 9º ano | 38 | 34 | 16 | 18 | 13 a 15 anos | 14,1 anos |
| B | T2 9º ano | 39 | 37 | 22 | 15 | 13 a 15 anos | 13,9 anos |
| C | T1 8º ano | 33 | 29 | 13 | 16 | 13 a 14 anos | 13,5 anos |
| C | T2 8º ano | 32 | 30 | 10 | 20 | 12 a 16 anos | 13,4 anos |
| C | T1 9º ano | 32 | 31 | 17 | 14 | 13 a 15 anos | 13,9 anos |
| C | T2 9º ano | 31 | 31 | 17 | 14 | 13 a 15 anos | 14,0 anos |
| Total: | 12 | 363 | 334 | 178 | 156 | | |

Quadro 3: Número de alunos que responderam o questionário por instituição, ano escolar, gênero e idade.

Fonte: Autor.

³⁰ Devido a composição da amostra de alunos por escola ser proveniente de quatro (4) turmas (duas de 8º anos e duas de 9º anos), os termos T1 (turma 1) e T2 (turma 2) serão utilizados para diferenciar as turmas de 8º e 9º anos de cada instituição.

³¹ Turma 2.

Como pode ser observado no quadro (3) o número de alunos que respondeu os questionários apresentou uma variação considerável (entre 21 e 37 alunos). Com o objetivo de esclarecer, isso se deu devido às particularidades das escolas e das turmas, pois nas escolas A e B as turmas de 8º anos eram menos numerosas do que as turmas de 9º anos. Somente a escola C apresentou um número médio de alunos semelhantes nos 8º e 9º anos. Outro ponto a se destacar diz respeito ao número de alunos que não entregaram os questionários ou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e que, portanto não puderam ser incluídos na amostra. Considerou-se como sujeitos da pesquisa o número total de alunos (334).

Em relação ao gênero o do número total de alunos participantes do estudo (334), a maioria foi de meninos (178), ou seja, 53,3% da amostra, enquanto que o menor número foi de meninas (156), correspondendo a 46,7% da amostra. Na comparação entre as turmas é possível identificar que oito (8) delas apresentam número similar de meninos e meninas, isto é, são turmas homogêneas. Nas demais turmas foram observadas diferenças significativas, como na T2 do 8º ano da escola C, em que a quantidade de meninas (20) foi duas vezes maior do que de meninos (10). Já na T1 do 9º ano da escola A os meninos (17) representaram o dobro do número de meninas (8), assim como na T1 do 8º ano da escola B, (15 meninos e 7 meninas). A T2 do 9º ano da escola B do mesmo modo apresentou número superior de meninos na turma (59,4%).

Quanto à idade dos alunos pode-se observar que de modo geral ela variou de 12 a 17 anos. Em quatro (4) das doze (12) turmas participantes do estudo foram identificadas diferenças consideráveis em relação à idade dos alunos (diferença média de 3,5 anos). Um exemplo dessa diferença pode ser identificado na T2 do 8º ano da escola B, na qual existe um aluno com 12 anos de idade e outro com 17 anos e por mais que o primeiro complete 13 anos até o final do corrente ano a diferença ainda será de quatro (4) anos.

Turmas heterogêneas não são incomuns nas escolas e diversos educadores entendem que essa diferença pode até se constituir em um enriquecimento da ação pedagógica, pois não existe um aluno igual ao outro. Contudo, essa situação requer maior preparo dos professores em relação às estratégias de ensino, pois alunos de idades diferentes apresentam interesses e linguagens diferentes, assim é essencial evitar que os métodos, os conteúdos e a linguagem utilizada tornem-se inalcançáveis para os alunos mais novos e desinteressantes para os alunos mais velhos. Se levarmos em conta

algumas das considerações elencadas por autores como Flores (2003), Saviani (2009), Duarte (2011) e Tello (2011) no que se refere aos problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores em sua profissão, é possível dizer que nem sempre os mesmos conseguem buscar esse preparo.

No que se refere à média de idade dos alunos por turma pode-se notar que apenas uma turma (T1 do 8º ano da escola B) apresenta a maior parte dos alunos com idade acima do que seria aquela considerada regular para o ano escolar, ou seja, com média de 14,3 anos.

3.4 A COLETA DE DADOS

Inicialmente o projeto do referente estudo foi enviado para análise e avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Plataforma Brasil/COEP-UEPG), no intuito de atender as determinações do Conselho Nacional de Saúde e assim assegurar a legitimidade da pesquisa.

Após a aprovação do projeto, obtida por meio do parecer nº. 266.130 (ANEXO IV), iniciou-se um estudo piloto em três (3) escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa-PR, visando aprimorar os instrumentos de coleta de dados e programar as demais etapas da pesquisa. O estudo piloto foi desenvolvido durante o mês de março de 2013. Participaram dessa amostra inicial seis (6) professores de Educação Física (2 professores por instituição) e cinquenta e três (53) alunos de duas turmas (8º e 9º ano) do ensino fundamental de uma (1) das três (3) escolas selecionadas. O instrumento utilizado para obtenção dos dados foi o questionário, sendo um modelo elaborado para os professores (APÊNDICE II) e outro específico para os alunos (APÊNDICE IV).

Após as análises do referido instrumento, foi observada a necessidade de se reestruturar algumas questões dos dois questionários. Desse modo foram realizadas algumas alterações como a reorganização das questões e reestruturação das perguntas, no entanto, a maioria das perguntas dos dois questionários aplicados tanto para os professores quanto para os alunos foram mantidas.

Viu-se ainda a necessidade de ampliação nos instrumentos para obtenção adequada dos dados, portanto, além dos questionários, optou-se também pela utilização da observação das aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental (sujeitos do estudo). Para viabilizar a coleta de dados foi então elaborada uma ficha para

o registro das observações (adaptada de FINCK, 2005) e utilizado ainda o diário de pesquisa. Após o desenvolvimento do estudo piloto e as devidas adequações nos instrumentos e procedimentos para obtenção dos dados a pesquisa foi iniciada.

Mediante uma carta de apresentação (ANEXO I) efetuou-se contato com as três (3) instituições de ensino (escola A, B e C) selecionadas para compor a amostra do estudo, aos quais foram esclarecidos os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Para a escolha das referidas instituições levou-se em consideração alguns critérios, entre os quais: ser uma instituição de ensino pública e que disponibilizasse os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Após a autorização dos responsáveis pelas instituições foram elaborados os termos de consentimento livre e esclarecido - TCLE (ANEXO II) para participação em pesquisas científicas, o mesmo foi entregue para cinco (5) professores que se enquadraram nos critérios de seleção do referente estudo. Foi também elaborado o TCLE (ANEXO III) para os responsáveis pelos alunos de 8º e 9º anos que fariam parte do estudo.

Primeiramente foi entregue o TCLE apenas para os docentes de Educação Física atuantes nos anos finais do ensino fundamental, para que fosse possível a organização e a programação das etapas da coleta de dados referentes as observação das aulas. Após a verificação dos horários das aulas desses professores, os dias e as turmas, organizou-se um cronograma de observação das aulas de Educação Física dos cinco (5) docentes, considerando-se à disponibilidade de dias e horários do pesquisador. Assim, o número de aulas observadas semanalmente variou entre 07 e 15 horas/aula (h/a), pois se levou em conta os horários das aulas das turmas de 8º e 9º anos e a disponibilidade do pesquisador. É importante destacar que o pesquisador observou as aulas de todas as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental das escolas participantes da pesquisa.

O processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de abril e julho de 2013, sendo as observações realizadas semanalmente, totalizando 121 horas aulas observadas. Os questionários foram aplicados para cinco (5) professores de Educação Física e para os alunos de duas (2) turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, sendo quatro (4) turmas em cada escola, totalizando 12 turmas nas três (3) escolas. Os questionários foram aplicados para os professores e alunos no final do período da realização das observações.

3.4.1 Os instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados a observação sistemática e não participante das aulas e o questionário aberto (versão reestruturada após o estudo piloto), sendo este último dirigido aos professores de Educação Física (APÊNDICE III) e aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental (APÊNDICE V) das escolas participantes do estudo.

As observações foram desenvolvidas semanalmente nas três (3) escolas participantes da pesquisa (A, B, C), tendo por objetivo identificar como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Os dados referentes às observações foram obtidos por meio de uma ficha de observação (APÊNDICE I) adaptada do instrumento desenvolvido e utilizado por Finck (2005), no qual foram acrescentados dois itens a serem observados: a modalidade esportiva desenvolvida na aula (quando da abordagem do conteúdo esporte) e o método de ensino utilizado pelo professor (se global, parcial ou misto). Foi ainda utilizado um diário de pesquisa para o registro dos dados de forma mais detalhada, no caso de ter outros dados que pudessem ser relevantes para o referido estudo.

Ao término das observações, efetuou-se contato com os professores de Educação Física e os alunos das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental para a aplicação dos questionários.

3.4.1.1 A observação

Segundo Marconi e Lakatos (2004, p. 275) a observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. No entendimento das referidas autoras a observação obriga o pesquisador a um contato mais direto com a realidade e o fenômeno investigado. No entanto, Lüdke e Andre (1986, p. 25) ressaltam que, por se tratar de pesquisa qualitativa a observação necessita de planejamento, ou seja, é necessário determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

Na perspectiva de Triviños (1987, p. 153):

‘Observar’, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

Nesse sentido, no intuito de compreendermos como o professor aborda o conteúdo esporte nas aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental realizamos observações sistemáticas de 40h/a na escola A, 41h/a na escola B e 40h/a na escola C, totalizando 121 h/a de observações. Para Marconi e Lakatos (2004, p. 276) a observação sistemática:

Também recebe outras designações, como: Estruturada, Planejada, Controlada. Utiliza instrumentos para a coleta de dados ou fenômenos observados e realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Porém as normas não devem ser rígidas ou padronizadas, pois situações, objetos e objetivos podem ser diferentes.

Dentre os instrumentos possíveis de serem utilizados na observação sistemática estão: fichas de observação, escalas, quadros, anotações, dispositivos mecânicos, entre outros.

Para evitar possíveis interferências no processo de ensino do esporte nas aulas de EF, adotamos ainda o modelo de observação caracterizado como não participante. Segundo Marconi e Lakatos (2004) essa forma de observação permite que o pesquisador entre em contato com o grupo, comunidade ou realidade investigada de modo a não integrar-se a ela, ou seja, o pesquisador atua como um expectador.

No quadro (4) a seguir apresenta-se o cronograma com a divisão das observações por instituição, turno, ano escolar, professor, número de turmas e datas.

| Escola | Turno | Ano | Professor | Nº de turmas | Datas das observações | Total |
|---------------|--------------|------------|------------------|---------------------|--|--------------|
| A | Tarde | 8º ano | P1A | 4 turmas | 11/04; 25/04; 02/05; 09/05; 23/05. | 20h/a |
| A | Tarde | 9º ano | P2A | 4 turmas | 12/04; 19/04; 26/04; 03/05 e 10/05 | 20h/a |
| B | Tarde | 8º ano | P2B | 3 turmas | 22/04; 29/04; 06/05; 13/05; 03/06; 10/06 e 01/07 | 21h/a |

| | | | | | | |
|--------|-------|--------|-----|----------|--|---------|
| B | Manhã | 9º ano | P1B | 4 turmas | 11/04; 18/04; 25/04; 02/05 e 09/05 | 20h/a |
| C | Tarde | 8º ano | P1C | 2 turmas | 15/05; 17/05; 05/06; 07/06; 12/06; 14/06; 21/06; 26/06; 28/06; 03/07 e 05/07 | 22h/a |
| C | Manhã | 9º ano | P1C | 3 turmas | 17/05; 07/06; 14/06; 21/06; 28/06 e 05/07 | 18h/a |
| Total: | | | 5 | 20 | | 121 h/a |

Quadro 4: Cronograma das observações realizadas nas escolas.

Fonte: Autor.

Conforme exposto no quadro (4) acima, pode-se perceber que a etapa das observações das aulas iniciou no dia 04 de abril de 2013 e foi encerrada no dia 05 de julho de 2013. Ao todo foram 121h/a de observações nas três (3) instituições de ensino. Também é possível notar que as observações efetuadas na escola A incluíram no total oito (8) turmas (4 turmas de 8º anos e 4 turmas de 9º anos), no entanto apenas duas (2) turmas de cada ano participaram da segunda etapa da pesquisa, que foi o preenchimento do questionário. Situação semelhante pode ser vista nas observações dos 9º anos da escola B, pois as mesmas ocorreram em quatro (4) turmas e a aplicação do questionário em duas (2) delas. Já os 9º anos da escola C e os 8º anos da escola B tiveram as observações concentradas em três (3) turmas de cada ano, e assim como nas demais turmas o questionário foi aplicado para os alunos de duas (2) dessas turmas. Somente os 8º anos da escola C tiveram as observações e a aplicação do questionário centradas em duas (2) turmas, isto porque a referida instituição dispunha de apenas duas (2) turmas de 8º anos.

Como relatado acima, os dados dessas observações foram obtidos com o auxílio de uma ficha de observação (APÊNDICE I) e um diário de pesquisa, sendo a ficha composta por determinados indicadores cujo objetivo foi concentrar as observações na identificação de elementos inerentes aos processos de ensino do esporte nas aulas de Educação Física. Dentre os indicadores estão: conteúdo predominante; método utilizado; dimensão do ensino: conceitual (c), procedimental (p), atitudinal (a); abordagem utilizada; modelo de aula: aberta (A) ou fechada (F); interesse e participação; relação professor x aluno; aluno x aluno; espaço e materiais para as aulas.

Pode-se observar ao final da ficha de observação (APÊNDICE I) a existência de uma legenda apontando as siglas utilizadas para o preenchimento desse instrumento.

Essas siglas foram desenvolvidas com o intuito de favorecer o registro das informações, as quais estão elencadas no quadro (5) abaixo.

| | |
|----------------------------|--|
| Método de ensino utilizado | Global (G); Parcial (P); Misto (M); Aula teórica (AT) |
| Dimensão do ensino | Conceitual (c), Procedimental (p), Atitudinal (a) |
| Abordagem utilizada | Ensino Aberto (EA); Sistemica (S); Crítico-Superadora (CS); Crítico-Emancipatória (CE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física (DCE); Não Identificada (NI); Atividades Livres (AL) |
| Modelo de aula | Aberta (A); Fechada (F) |
| Interesse e participação | AP= alta; MP=média; BP= baixa; NP= não há participação |
| Relação professor x aluno | E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssima |
| Relação aluno x aluno | E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssima |
| Espaço para as aulas | A= amplo; S= suficiente; I= insuficiente |
| Material para as aulas | E= excelente; B= bom; R= razoável; P= precário |

Quadro 5: Legendas utilizadas no registro das informações obtidas durante as observações.
Fonte: Adaptado de Finck (2005).

Visando assegurar o registro do maior número possível de informações que pudessem ser relevantes para a análise crítica do processo de ensino do esporte nas aulas de Educação Física, foi também utilizado um diário de pesquisa, no qual foram anotadas outras informações, sendo as mesmas referentes às características das turmas, as atividades desenvolvidas e demais aspectos considerados importantes para enriquecer a obtenção dos dados.

3.4.1.2 O questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de questões, as quais devem ser respondidas por escrito e não necessariamente na presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2004). De acordo com Ruiz (2002, p. 50-51) a organização desse instrumento deve seguir um rigor metodológico e as questões devem ser bem articuladas e apresentar a maior clareza possível, para que os informantes possam respondê-las com precisão. No entendimento do referido autor é

“importante que haja explicações iniciais³² 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 de devolvê-lo”.

Desse modo, buscamos elaborar o questionário para os professores de Educação Física com o objetivo de identificar a maneira como os mesmos desenvolvem o esporte nas aulas, ou seja, quais metodologias adotam para ensinar esse conteúdo. O questionário aplicado para os alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental foi elaborado com o intuito de identificar qual a visão deles em relação às aulas e a disciplina de Educação Física no currículo escolar e que entendimento apresentam sobre o esporte e a Educação Física. Podemos justificar a utilização do questionário pelo fato de que a articulação desse instrumento pode possibilitar informações relevantes para a análise que se propõe no presente estudo.

Como exposto anteriormente, a versão inicial dos questionários aplicado no estudo piloto teve por objetivo ajustar, adequar e validar esse instrumento para sua posterior utilização. Nesse sentido, no que se refere ao questionário dirigido ao professor, a sua primeira versão (APÊNDICE II) foi composta por quinze (15) perguntas abertas e alguns itens de identificação como nome, escola, tempo de profissão, titulação, número de escolas em que o professor atuava e situação funcional.

Após a aplicação e análise desse teste inicial, viu-se à necessidade de se reestruturar e reordenar algumas questões, portanto, a versão final do questionário (APÊNDICE III) aplicado ao professor manteve os itens de identificação e apresentou quatorze (14) perguntas. Em relação ao questionário aplicado para os alunos, a primeira versão (APÊNDICE IV) apresentou 12 perguntas e itens para identificação dos sujeitos, entre os quais: nome, escola, ano, idade e gênero. Mediante posterior análise, manteve-se o número de questões, mas reordenaram-se as mesmas para um melhor entendimento dos alunos respondentes. Quanto aos itens de identificação retirou-se o referente ao nome dos sujeitos, para atender aos princípios éticos da pesquisa.

A aplicação dos questionários ocorreu ao final do período de realização das observações. O critério para seleção das turmas que responderiam aos questionários foi à quantidade de alunos, ou seja, optamos pela aplicação do questionário nas duas (2) turmas de cada ano por escola que apresentavam o maior número de alunos, para que a

³² Essas explicações constam nos Termos de Consentimento Livre e esclarecido - TCLE (ANEXO II e III) entregues para os professores e alunos participantes do estudo.

amostra final pudesse ser representativa.

Na escola A os questionários foram aplicados para os alunos das turmas de 8º e 9º anos no dia 22 de maio de 2013. Como nesta data as turmas selecionadas para responder os questionários não teriam aulas de Educação Física, pedimos autorização para a direção e equipe pedagógica da escola para que pudéssemos aplicar o instrumento de coleta de dados durante a aula de outros professores.

Após a autorização concedida, solicitamos aos professores que ministravam aulas naquele momento alguns minutos da aula para que efetuássemos a entrega e leitura dos questionários e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos. Combinamos com os mesmos que a devolução deveria ser realizada no dia seguinte, 23 de maio de 2013, durante a aula de Educação Física. Como pode ser observado no quadro 3 dos cento e sete (107) questionários entregues na escola A, apenas oito (8) não retornaram. Para os professores de Educação Física da referida escola o questionário foi entregue no dia 23 de maio, sendo que os mesmos efetuaram a devolução no dia 06 de julho de 2013.

Na escola B a aplicação dos questionários ocorreu em datas diferentes. Para o professor P1B e para os alunos das duas (2) turmas de 9º anos o instrumento foi aplicado no dia 09 de maio de 2013, seguindo-se os mesmos procedimentos relatados durante a aplicação efetuada na escola A. O professor P1B entregou seu questionário respondido no dia seguinte, 10 de maio de 2013, assim como os alunos dos 9º anos.

Ao todo foram entregues setenta e sete (77) questionários para os alunos dos 9º anos da escola B, deste total, retornaram setenta e um (71). Quanto aos 8º anos a aplicação do questionário ocorreu no dia 1º de julho, durante o momento inicial da aula de Educação Física do P2B, que também recebeu seu questionário. A devolução ficou programada para o dia seguinte, 02 de julho de 2013. Dos cinquenta e um (51) questionários entregues nas duas (2) turmas de 8º anos, retornaram quarenta e três (43). O professor P2B retornou seu questionário na mesma data estipulada.

Em relação à escola C, os questionários foram aplicados no dia 04 de julho de 2013 para os professores de Educação Física e os alunos dos 8º e 9º anos das turmas selecionadas, seguindo-se o mesmo protocolo de aplicação efetuado na escola A. No total foram entregues cento e vinte e oito (128) questionários para os alunos da escola C, dos quais retornaram cento e vinte e um (121). Os dois (2) professores também retornaram seus questionários na data acordada.

3.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados obtidos foram categorizados e analisados por meio de procedimentos qualitativos. Assim, como técnica de análise e interpretação dos dados coletados por meio das observações das aulas e dos questionários aplicados aos professores de Educação Física e aos alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Esse processo de análise foi efetivado 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).

3.5.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A escolha desse encaminhamento metodológico possibilitou ao pesquisador analisar e interpretar os dados e as informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, a observação e o questionário, a partir dos polos cronológicos previstos para Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977), se caracterizam pela pré – análise, exploração do material e interpretação inferencial.

A etapa da pré – análise refere-se à organização do material propriamente dito, cujos objetivos são 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 pelo pesquisador.

Outro aspecto a ser destacado na etapa da pré-análise é a escolha dos documentos considerados relevantes para o fornecimento de dados sobre a questão problemática investigada, assim para o desenvolvimento desta pesquisa, dentre as regras apontadas por Bardin (1977), estabeleceram-se as seguintes: 1) a regra da exaustividade considera que nenhum elemento pode ser excluído do corpus do trabalho; 2) regra da homogeneidade na qual os documentos considerados como referências não demonstram singularidades; 3) a regra da pertinência estabelece que os documentos e fatos devam ser adequados enquanto princípios de informação aos objetivos propostos.

Na sequência, enquanto atividade da pré – análise evidencia-se a formulação das hipóteses e os objetivos, que estabelece uma afirmação inicial dos elementos que se busca verificar, podendo após o estudo, ser ou não confirmada. 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 finalizar 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 nesse 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.

A intenção é analisar os dados obtidos por meio dos instrumentos de forma crítica, de acordo com as informações consideradas relevantes a partir dos tópicos que fazem parte do roteiro, organizando-os em categorias de acordo com as possíveis relações. As respostas dos questionários foram classificadas e agrupadas de acordo com as suas proximidades e em seguida analisadas à luz de uma perspectiva crítica para o ensino do esporte na escola.

A partir desses processos pretendeu-se 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”. Tal produção de inferências se torna relevante, pois as informações que foram interpretadas podem ser embasadas com diversas teorias e seus diversos contextos.

Considerando-se o exposto, pretendeu-se buscar e apontar a partir de análises críticas, pautadas em referências teóricas utilizadas no estudo, o entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem do esporte nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, na intenção de colaborar para reflexões e discussões sobre o desenvolvimento do esporte no contexto escolar.

Dessa forma, acredita-se ser possível fornecer subsídios que possam contribuir para a ação docente, contribuindo 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.

3.5.1.1 As categorias de análise

No sentido de sintetizar um número significativo de temas que visam apresentar conteúdos relevantes que podem contribuir para a transferibilidade do conhecimento, tem-se 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 categorização reduz as unidades e temas de trabalho do pesquisador devido ao acúmulo de conceitos, assim para uma maior compreensão dessas unidades de análise, inicia-se o processo de agrupamento ou categorização para condensar os dados obtidos a partir das observações e dos questionários.

Com o intuito de se avançar para além do processo de descrição, considera-se a contribuição de Lüdke e André (1986, p. 48), as quais 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, pretendeu-se 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 coleta 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 inicial de análise dos dados delimitou-se a partir do roteiro de observação e dos questionários as categorias para a discussão dos dados da pesquisa, sendo estabelecidas as categorias de acordo com: as observações das aulas de Educação Física; as respostas dos questionários dos professores; as respostas dos questionários alunos. Na sequência será realizada a análise e discussão dos dados

relacionados à etapa das observações das aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No entendimento de Strauss e Corbin (2008) o momento da análise corresponde à interação entre o pesquisador e os dados encontrados, desse modo, entende-se que as observações configuram-se como uma das principais etapas desse estudo, na medida em que possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Visando promover o entendimento dos elementos que serão discutidos diante das observações das aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, foram delineadas quatro (4) categorias para a organização dos dados a serem analisados e discutidos, as quais se referem basicamente: à organização das aulas; aos processos pedagógicos do esporte nas aulas de Educação Física; ao interesse e participação dos alunos nas aulas e as relações entre professores e alunos; o espaço e material para as aulas de Educação Física.

No quadro (6) abaixo pode-se constatar as referidas categorias explicitadas de forma mais detalhada.

| Observações das aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental | | | |
|---|---|---|--|
| Categoria 1 | Categoria 2 | Categoria 3 | Categoria 4 |
| A organização das aulas: conteúdo predominante, dimensão, abordagem. | Processos pedagógicos do esporte nas aulas de Educação Física: metodologias e métodos utilizados. | Interesse/participação dos alunos nas aulas e as relações professor x aluno; aluno x aluno. | Espaço físico e material para as aulas de Educação Física. |

Quadro 6: Categorias referentes a etapa das observações das aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Fonte: Autor.

Iniciamos o procedimento de coleta de dados referente às observações das aulas de Educação Física dos alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental com o intuito de identificarmos como o professor desenvolve o conteúdo esporte nas mesmas, quais metodologias e métodos são utilizados na sua abordagem, para tanto, utilizamos a ficha de observação (APÊNDICE I) a qual norteou o processo de observação e um diário de

campo, instrumentos nos quais foram registradas as informações referentes às atividades desenvolvidas, características das turmas e outros aspectos considerados relevantes para a obtenção dos dados.

Durante os primeiros momentos das observações constatamos que tanto os alunos como os docentes demonstraram certo constrangimento devido à presença do pesquisador no ambiente das aulas, mesmo tendo o pesquisador o cuidado de não interferir no seu desenvolvimento. Esse fato ocorreu nas três instituições de ensino, no entanto, já a partir da segunda aula observada foi possível perceber um ambiente mais natural e espontâneo.

Na sequência serão apresentadas as discussões inerentes à etapa das observações das aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental de acordo com as quatro (4) categorias elencadas (quadro 6).

4.1.1 Categoria 1: A organização das aulas: conteúdo predominante, dimensão, abordagem

Mediante as observações se buscou identificar quais seriam as abordagens pedagógicas e os métodos utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, o objetivo foi conhecer a concepção de ensino que mais balizava o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes.

Como visto anteriormente, as discussões empreendidas a partir da década de 1980 no que tange a disciplina de Educação Física enquanto área do conhecimento resultou em importantes avanços para seu desenvolvimento na escola. Para Finck (2010) a partir desse período novas propostas de ensino foram sugeridas por profissionais da área para nortear o ensino da Educação Física, entre as quais se destacam as abordagens consideradas críticas que segundo a referida autora apresentam-se vinculadas a uma teoria crítica de educação, ou seja, estabelece a crítica como categoria central em suas discussões.

Entende-se que essas abordagens de cunho crítico devem ser consideradas no pelos professores para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola, se o objetivo for a formação de sujeitos autônomos e críticos. Desse modo, buscou-se por meio das observações das aulas identificar na prática pedagógica dos docentes elementos que pudessem configurar um ensino pautado sob tais perspectivas.

No quadro (7) abaixo é possível observar que somente o professor PIC utilizou tais abordagens no desenvolvimento de algumas aulas, sendo a CE (crítico-emancipatória) e EA (ensino aberto). Em relação aos demais professores não foi possível ao pesquisador identificar a abordagem utilizada pelos mesmos na maioria das aulas, portanto, buscou-se categorizar as mesmas como abordagem NI (não identificada).

| Escola | A | A | B | B | C | C |
|---------------------------------|--|--|---|---|---|---|
| Turmas | 8° anos | 9° anos | 8° anos | 9° anos | 8° anos | 9° anos |
| Professor | P1A | P2A | P2B | P1B | PIC | PIC |
| Abordagem utilizada | N.I (18 h/a) A.L (2 h/a) | A.L (20 h/a) | N.I (12 h/a) A.L (9 h/a) | A.L (20 h/a) | N.I (6 h/a) C.E (6 h/a) E.A (10 h/a) | N.I (3 h/a) C. E (9 h/a) E.A (6 h/a) |
| Aula: Aberta (A) ou Fechada (F) | A (2 h/a) F (18 h/a) | A (20 h/a) F (0 h/a) | A (9 h/a) F (12 h/a) | A (20 h/a) F (0 h/a) | A (14 h/a) F (8 h/a) | A (9 h/a) F (9 h/a) |
| Conteúdo predominante | Esporte (20 h/a) | Esporte (20 h/a) | Esporte (20 h/a) | Esporte (20 h/a) | Esporte (22 h/a) | Esporte (18 h/a) |
| Modalidade esportiva | Vôlei (20 h/a) Futsal (4 h/a) Basquete (1 h/a) | Vôlei (20 h/a) Futsal (19 h/a) Basquete (10 h/a) | Vôlei (18 h/a) Futsal (6 h/a) Tênis de mesa (8 h/a) | Vôlei (20 h/a) Futsal (20 h/a) Tênis de mesa (20 h/a) | Vôlei (20 h/a) Futsal (12 h/a) Basquete (4 h/a) Handebol (4 h/a) | Vôlei (18 h/a) Futsal (18 h/a) Basquete (12 h/a) Handebol (12 h/a) |

Quadro 7: Abordagem utilizada, conteúdo predominante e modalidade esportiva desenvolvida nas aulas. Fonte: Autor.

As abordagens consideradas pelo pesquisador como sendo destituídas de qualquer orientação ou valor educacional foram classificadas como AL (atividades livres), ou seja, nestas o papel do professor durante as aulas resumiu-se em distribuir o material esportivo aos alunos e acompanhar a prática esportivizada dos mesmos até o término das aulas. Durante as vinte (20) horas/aulas observadas nos 9° anos do ensino fundamental da escola A constatamos que o professor P2A em nenhum momento orientou o desenvolvimento das atividades com seus alunos, sendo a organização da aula composta pelo seguinte procedimento registrado no diário de campo:

O professor P2A realiza a chamada de seus alunos em sala de aula e em seguida os conduz para a quadra esportiva onde os mesmos aguardam pelos materiais esportivos (2 bolas de vôlei, 1 bola de futsal e 1 bola de basquete). Durante todo o período da aula o professor P2A apenas observa seus alunos e intervém somente em determinados momentos para chamar a atenção de um ou outro aluno quanto às questões disciplinares (DIÁRIO DE CAMPO).

Situação semelhante foi observada na escola B durante o desenvolvimento das aulas nos 9º anos do ensino fundamental, em que o professor P1B do mesmo modo apenas acompanhava a prática dos alunos que optavam por participarem das aulas. O roteiro de organização da aula do referido professor era o seguinte:

Antes de acompanhar os alunos até o pátio da escola e a quadra esportiva o professor P1B realiza a chamada ainda em sala de aula, e posteriormente distribui o material esportivo aos alunos que optam em participar das aulas. O material disponível é sempre uma bola de vôlei, uma bola de futsal e um kit com raquetes e bolinha para a prática da modalidade de tênis de mesa. Sempre existem alguns alunos que não realizam nenhuma atividade, até por que o professor não “exige” que os mesmos participem. As únicas intervenções realizadas pelo professor ocorrem quando existem alguns desentendimentos entre os alunos, nesses momentos o professor exige o término das discussões (DIÁRIO DE CAMPO).

Não foram observados momentos iniciais de aquecimento ou alongamentos para o desenvolvimento das atividades nas aulas dos 9º anos do ensino fundamental da escola B, mesmo sendo muitas das aulas desenvolvidas nas primeiras horas da manhã e num período do ano marcado por temperaturas mais baixas. Entende-se que a postura e os procedimentos pedagógicos adotados pelos professores P2A e P1B não se enquadram numa perspectiva que se considera adequada para o ensino da disciplina de Educação Física, pois nessas “aulas livres” os alunos apenas realizam atividades motoras sem qualquer tipo de aprendizado ou reflexão sobre as mesmas.

No entendimento de Betti (1992, p. 285) o principal papel da Educação Física na escola é integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física para que seja possível formar um indivíduo capaz de usufruir e transformar as formas culturais da atividade física. Acredita-se que para tanto, é necessário priorizar um ensino que exceda a mera reprodução acrítica de habilidades motoras. Para Betti (1992, p. 286) o ato de correr ao redor da quadra só tem sentido se o aluno for levado a compreender por que está correndo e quais os benefícios que a corrida poderá lhe proporcionar.

Diante das observações empreendidas nas turmas dos 9º anos do ensino fundamental das escolas A e B, percebeu-se distante a possibilidade desses alunos desenvolver um senso crítico, na medida em que não são estimulados pelo professor a pensarem e refletirem sobre suas ações.

Quanto a característica relacionada ao desenvolvimento das aulas pode-se perceber no quadro (7) que todas as aulas observadas nos 9º anos do ensino fundamental das escolas A e B se mostraram abertas (A) aos interesses dos alunos, ou

seja, o professor possibilitava a participação dos alunos em relação as decisões sobre o que iriam fazer e como queriam realizar a aula, até mesmo se gostariam de realizar alguma atividade (pois muitos alunos apenas observavam a prática dos colegas). Diferentemente de uma aula caracterizada como fechada (F) onde as decisões inerentes aos objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos são centradas apenas nas decisões do professor. A aula aberta possibilita levar em consideração as sugestões e interesses dos alunos no processo de ensino na disciplina de Educação Física, no entanto, os professores P2A e P1B em nenhum momento se posicionaram no sentido de encaminhar as atividades e solicitar a participação dos alunos.

No que diz respeito às observações realizadas na escola C, constatou-se que tanto nos 8º como nos 9º anos do ensino fundamental na maior parte das aulas de Educação Física o professor PC1 utilizou as abordagens CE (crítico-emancipatória) e do EA (ensino aberto). De modo geral, o roteiro de aulas do professor PIC registrado na ficha de observação e no diário de campo pelo pesquisador foi o seguinte:

As aulas iniciavam ainda em sala de aula com o professor realizando a chamada e adiantando algumas explicações acerca das atividades a serem desenvolvidas. Após a chamada o professor conduzia os alunos até a quadra da escola onde iniciava sempre um aquecimento e alongamentos com os alunos. Na sequência o professor PIC solicitava aos alunos algumas contribuições e sugestões para a organização das atividades, como disposição dos alunos no espaço e possíveis formas de executar as tarefas por ele propostas. As aulas também apresentavam um momento final em que os alunos realizavam um relaxamento e alongamentos para controlar a frequência cardíaca (DIARIO DE CAMPO).

Entende-se que ao considerar a participação dos alunos nas decisões relacionadas ao desenvolvimento de algumas aulas, o professor PIC utilizava elementos da abordagem do ensino aberto a experiência (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), pois proporcionava aos mesmos uma relativa autonomia para decidir sobre as próprias ações a serem realizadas. Das quarenta (40) horas aulas observadas na escola C nas turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental esses elementos foram identificados em dezesseis (16) aulas do professor PIC, ou seja, na percepção do pesquisador a abordagem do ensino aberto à experiência foi empregada nesse número de aulas.

Segundo Hildebrandt e Laging (1986), idealizadores dessa proposta, existem três possibilidades de co-decisão na concepção aberta de ensino: alto, médio e baixo grau de possibilidade. Por meio das observações realizadas e considerando a percepção do pesquisador na obtenção dos dados, de modo geral classificamos como baixo o grau de

possibilidade de co-decisão dos alunos em relação ao conteúdo desenvolvido e as formas de encaminhamento das aulas, pois a maioria das decisões era tomada pelo professor.

No entendimento do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM (1991) é essencial que as ações empreendidas em aula sejam pensadas, organizadas e planejadas com a participação conjunta de professor e alunos para que o ensino sob essa perspectiva se torne mais significativo. De acordo com Freire (2002, 2003) o ensino da Educação Física deve considerar os saberes que os alunos já apresentam durante o processo de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo inerente a disciplina, para que seja possível aos mesmos integrar os novos conhecimentos a sua cultura corporal e social. Tal assertiva somente será possível de ser concretizada quando a aula apresentar uma abertura para a participação dos alunos, ou seja, quando a aula for desenvolvida numa concepção de ensino aberta.

Nesse sentido, observou-se que em todas as aulas da escola C identificadas na perspectiva do ensino aberto a experiência (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) ocorreu à predominância de um ambiente aberto, onde os alunos puderam participar e contribuir com o desenvolvimento das atividades, mesmo sendo tais contribuições consideradas baixas no que diz respeito ao grau de co-decisão dos alunos e encaminhamentos das aulas.

As outras quinze (15) aulas observadas na escola C foram identificadas na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) em que se percebeu a preocupação do professor em empreender discussões críticas em relação ao desenvolvimento do conteúdo esporte. Um exemplo dessa abordagem foi observado em uma aula teórica desenvolvida com as turmas de 9º anos da referida escola pelo professor P1C em que o tema abordado foi a violência presente no esporte. O professor problematizou com seus alunos os motivos que desencadeavam ações violentas no âmbito esportivo, e foi possível perceber que as discussões empreendidas buscavam favorecer a reflexão dos alunos quanto a essa temática. Muitos exemplos de comportamentos e fatores geradores da violência no esporte foram citados pelos alunos, entre os quais: a postura das torcidas organizadas; o comportamento dos próprios atletas que nem sempre é exemplar; e até mesmo as ações dos alunos durante as aulas e/ou práticas esportivas onde eventuais desentendimentos frequentemente ocasionam calorosas discussões e por vezes agressões físicas (Diário de campo).

Kunz (1994) entende que somente um ensino crítico poderá favorecer a

formação de cidadãos capazes de atuar autonomamente no mundo, sujeitos com condições de ler, interpretar e posicionar-se criticamente em relação às situações como aquela já exemplificada.

Outras discussões surgiram no debate instituído na referida aula nos 9º anos da escola C, como a questão da banalização da violência. Nessas discussões foi visível a preocupação do professor PIC em problematizar com os alunos a influência exercida pela mídia na propagação dessa situação, influência observada pela veiculação de cenas de violência (por meio da TV, internet, nos filmes, novelas e jogos de videogames) e na promoção de esportes que podem ser considerados violentos (como as lutas de MMA). Em um determinado momento da aula o professor PIC perguntou para os alunos da turma do 9º ano B da escola C se os mesmos conheciam o atleta Anderson Silva, e praticamente todos os alunos responderam que sim e ainda apontaram a modalidade esportiva por ele praticada (MMA). O professor em seguida perguntou onde eles haviam obtido aquelas informações, e boa parte dos alunos respondeu que foi assistindo as transmissões dessas lutas em TV aberta. Os alunos mencionaram também a existência de um programa de televisão de determinada emissora onde essa modalidade de luta era divulgada.

De acordo com essas observações pode-se perceber como os alunos estão expostos aos apelos midiáticos da indústria cultural, que muitas vezes visam ditar as normas de comportamento e consumo das pessoas. No entendimento de Kunz (1994) a educação para a emancipação somente será possível se os alunos forem estimulados a refletir criticamente sobre as estruturas autoritárias institucionalizadas em nossa sociedade que geram falsos interesses, desejos e convicções. Para Kunz (1994, p. 121):

[...] o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem.

Outro exemplo de elementos da abordagem CE (crítico-emancipatória) foi observado durante uma aula de Educação Física da turma do 8º ano A da escola C e diz respeito às discussões realizadas pelo professor PIC durante a realização das atividades. O conteúdo desenvolvido na aula foi o esporte (futsal, vôlei, basquete e handebol) e por vezes o professor parava a aula para evidenciar os aspectos técnicos e táticos comuns inerentes às modalidades esportivas coletivas como passe, recepção, metas, presença de

colegas de equipe e adversários, entre outras. Ao atrelar informações no âmbito conceitual entende-se que o professor PIC favoreceu a reflexão de seus alunos quanto às particularidades e singularidades dos esportes ultrapassando a dimensão do fazer prático desprovido de reflexão.

Observou-se ainda em outra aula desenvolvida com as turmas dos 9º anos do ensino fundamental da escola C (aula identificada na abordagem crítico-emancipatória), um exemplo de transformação da prática esportiva vivenciada na aula, registrada no diário de campo da seguinte forma:

Durante as aulas de Educação Física realizadas nos 9º anos da escola C o professor PIC desenvolveu o conteúdo esporte (modalidade voleibol). Propiciou o aquecimento com os alunos no momento inicial da aula e em seguida dividiu os mesmos em cinco (5) equipes que se revezariam no jogo de vôlei (este desenvolvido segundo as normas de competição). Foi realizado um rápido sorteio para decidir as equipes que iniciariam jogando e em seguida o jogo começou. Como a partida estava demorando muito, os alunos que aguardavam sua vez para jogar começaram a reclamar com o professor PIC, argumentando que a aula acabaria antes que todos pudessem participar. Nesse momento, o professor interrompeu a aula e solicitou que os alunos sugerissem formas para adaptar o jogo de vôlei de modo que mais alunos pudessem participar. Foram sugeridas algumas alterações na prática daquela atividade, como a alteração em algumas regras sendo: o número de jogadores e equipes; nas formas de pontuar (a equipe que levava apenas 3 pontos já cedia lugar a outra que aguardava ao lado da quadra); em relação ao jogador que poderia atacar com cortada³³ (somente meninas), entre outras (DIÁRIO DE CAMPO).

Entende-se que essas adaptações favorecidas pela abordagem pedagógica adotada pelo professor PIC se enquadram na perspectiva da transformação didático-pedagógica do esporte, proposta por Kunz (1994, p. 18) na qual objetiva-se transformar as práticas esportivas para que seja possível favorecer uma participação “bem-sucedida de todos os participantes do ensino e não apenas de uma minoria”.

É importante destacar que na escola C é desenvolvido um projeto de ensino da modalidade esportiva voleibol, em que muitos alunos participam no contra turno escolar, fato que acaba refletindo na popularidade do referido esporte entre os alunos e ainda no nível de coordenação motora apresentada pelos mesmos, que de acordo com a percepção do pesquisador mostrou-se elevada considerando que os fundamentos da modalidade de vôlei são normalmente mais difíceis de serem apreendidos pelos estudantes desse nível de ensino.

³³ Fundamento de ataque da modalidade esportiva Voleibol.

No que diz respeito às observações realizadas nas aulas dos professores P1A e P2B das turmas de 8º anos das escolas A e B, não foi possível ao pesquisador identificar elementos que refletissem a utilização de determinada abordagem de ensino da Educação Física pelos referidos docentes na maior parte das aulas observadas. Dessa forma, categorizamos as mesmas como abordagem não identificada (NI).

No quadro (7) pode-se perceber que todas as dezoito (18) aulas das turmas de 8º anos das escolas A caracterizadas como NI (não identificada), observadas na prática do professor P1A foram consideradas fechadas (F), ou seja, praticamente todas as decisões referentes a organização das atividades e ações desenvolvidas centraram-se no professor, e aos alunos coube essencialmente a tarefa de executá-las. De modo geral, o professor P1A iniciava a aula com um aquecimento (normalmente corridas variadas), em seguida organizava os alunos em espaços por ele determinados da quadra onde apresentava as atividades a serem desenvolvidas, sempre demonstrando na prática todos os exercícios que deveriam ser realizados pelos alunos.

Quanto ao professor P2B foram doze (12) as aulas classificadas como NI (não identificada) e do mesmo modo, todas apresentaram um caráter fechado (F). Também o roteiro de organização da aula se assemelhou ao professor P1A, pois sempre que a aula era gerenciada pelo professor P2B, este iniciava com aquecimento e alongamentos e em seguida alocava os alunos em fileiras ou grupos para apresentar as ações que deveriam ser executadas pelos alunos (exercícios e gestos técnicos de determinados esportes e/ou jogo). As outras nove (9) aulas observadas nos 8º anos da escola B foram identificadas como AL (atividades livres), nas quais o professor P2B deixava a critério dos alunos o que os mesmos fariam no decorrer da aula de Educação Física. Nestas AL (atividades livres), o professor não realizava nenhuma intervenção pedagógica junto às turmas, limitava-se apenas em observar a prática esportiva dos alunos.

Como exposto no referencial teórico desse trabalho (BRACHT, 1986, 1997, 2000, 2011; MOLINA NETO, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1991, 1994), muitas das críticas atreladas ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física referem-se à forma como o mesmo tem sido desenvolvido, a qual tem contribuído segundo a literatura da área para a reprodução acrítica do esporte na dimensão do rendimento, favorecendo sua utilização como um elemento de controle social.

Segundo Finck (2005, 2010) muitos professores abordam o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física de duas formas: por meio de metodologias alicerçadas em componentes das concepções tecnicistas e tradicionais, em que são priorizados os

aspectos técnicos e táticos das modalidades esportivas, fato que dificulta a difusão de um conhecimento mais abrangente acerca desse fenômeno que é o esporte; ou então, o professor permite que os alunos façam suas escolhas nas aulas, sobre o que fazer, como e quando, nesse caso seriam as “aulas livres”, onde o professor não interfere de modo algum no processo.

Por outro lado, Paes (2001) não acredita que o esporte esteja sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física pelos professores na dimensão do rendimento, pois para o referido autor as escolas públicas não dispõem de espaço físico adequado, materiais suficientes e até mesmo professores com competência para tratar o esporte nessa dimensão. No entendimento de Paes (2001) o esporte de alto nível está profissionalizado e o que realmente predomina nas aulas de Educação Física são as práticas esportivizadas.

Diante dessas considerações pode-se perceber que o ensino do esporte empreendido durante as observações das aulas de Educação Física classificadas como atividades livres (AL) não apresentaram nenhum elemento que pudesse ser atrelado a um ensino pautado em um modelo de esporte rendimento, muito pelo contrário, o caráter de “aula livre” revelava certo descaso na abordagem desse conteúdo.

Entende-se que a inexistência de um tratamento pedagógico despendido nessas aulas configura o que Paes (2001) denominou de práticas esportivizadas, que não necessariamente representam e/ou asseguram o aprendizado do aluno quanto ao conteúdo esporte.

Segundo Brotto (2001) o tratamento descontextualizado do esporte no que se refere aos seus aspectos socioculturais limita sua utilidade enquanto um conhecimento da área da Educação Física, favorecendo sua utilização como um mero instrumento de alienação e manipulação. Entende-se que se a escola, (por meio do professor de Educação Física) não assumir a responsabilidade pela formação esportiva de seus educandos, está poderá ocorrer ao acaso, de modo fragmentado, ou ainda ser direcionada pela mídia.

Na maioria das aulas observadas consideradas sob a abordagem de atividades livres (AL) percebeu-se que os alunos buscavam se organizar para a prática esportiva conforme as regras e características do modelo de esporte rendimento, pois segundo Finck (2010, p. 117) é esse o “modelo” mais veiculado pela mídia, o qual adentra no âmbito escolar e acaba por influenciar e direcionar o aprendizado dos alunos.

Se reconhece a enorme influência exercida pela mídia na difusão de

determinantes culturais relacionados ao esporte e concorda-se com Betti (1997; 1998) e Finck (2005, 2010) quando se posicionam denunciando que o conteúdo esportivo veiculado na mídia provoca alterações na maneira como observa-se e concebe-se o esporte, já que o modelo veiculado é o de rendimento em que frequentemente predominam os interesses econômicos, financeiros e políticos (FINCK, 2010, p. 117).

Assim, reiteramos a necessidade de se problematizar o ensino do esporte no âmbito escolar, de modo que o mesmo seja compreendido pelos alunos de forma mais abrangente, nas suas diferentes manifestações e como um elemento educacional que no entendimento de Galatti e Paes (2006) possibilitaria o desenvolvimento da criticidade dos alunos. Para os referidos autores a ampliação do entendimento de esporte pode proporcionar aos estudantes maior autonomia na vivência, elaboração e organização das inúmeras práticas corporais e ainda favorecer o desenvolvimento de um senso crítico quando os mesmos estiverem no papel de expectadores de tais práticas.

No entendimento de Bracht (1986), os alunos não chegam vazios nas aulas de Educação Física, eles já se apresentam incorporados ao processo de socialização burguesa, assim, torna-se necessário atuar sobre essas determinações para que seja possível problematizar e contestar a introjeção de normas e valores dominantes.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) é essencial fazer com que os alunos confrontem os saberes oriundos do senso comum com o conhecimento científico, pois desse modo terão condições de ampliar a capacidade de reflexão e apreensão do conhecimento. Nesse contexto, observa-se a importância da utilização de abordagens pedagógicas de cunho crítico no ensino de conteúdos como o esporte (considerando todos os fatores que o permeiam), pois se acredita na contribuição das referidas abordagens para a formação de cidadãos com consciência crítica, capazes de refletir sobre o contexto que os envolve.

Entende-se que o desenvolvimento desse senso crítico dos alunos está relacionado com as dimensões do ensino consideradas pelos professores no desenvolvimento de determinado conteúdo, que de acordo com os PCN (BRASIL, 1998) referem-se à dimensão procedimental, conceitual e atitudinal. Segundo Libâneo (1994, p.128) os conteúdos de ensino referem-se a um conjunto de conhecimentos, hábitos e modos valorativos e atitudinais de atuação social, os quais se apresentam organizados pedagogicamente com o intuito de possibilitar sua apreensão e aplicação prática na vida dos educandos.

De modo geral, a *dimensão procedimental* diz respeito ao saber fazer, ou seja, aos aspectos práticos do ensino que envolve “[...] a capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas de forma efetiva e graciosa” (FERRAZ, 1996, p. 17). Quanto à *dimensão conceitual*, esta corresponde a um conjunto de conhecimentos objetivos que envolvem conceitos, princípios e fatos relacionados ao conteúdo abordado. A *dimensão atitudinal* de acordo com Ferraz (1996, p. 17) refere-se a um aprendizado que “[...] implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim [...]”, que pode ser a mudança de comportamento dos alunos em relação aos seus pares, em atitudes como respeito, cooperação e interação.

Durante a prática pedagógica essas dimensões do ensino se articulam de modo que não há como dividir os conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, embora seja possível atribuir maior ênfase em determinada dimensão. Tal articulação favorece a aplicação de uma abordagem mais abrangente dos conteúdos, a qual possibilita a inserção de determinados saberes no planejamento, saberes que embora possam estar presentes no que Giroux (1983) denomina de currículo oculto, nem sempre aparecem de modo implícito nos planos de ensino.

Após as análises dos dados assinalados na ficha de observação e no diário de campo constatou-se que a grande maioria das aulas observadas foi desenvolvida em seus aspectos procedimentais. No entendimento de Barroso e Darido (2009) a disciplina de Educação Física apresenta uma tendência de enfatizar a dimensão procedimental do ensino devido a sua própria trajetória histórica, no entanto, os referidos autores entendem ser essencial considerar as demais dimensões no processo pedagógico para que a aprendizagem se torne mais abrangente e significativa.

A dimensão conceitual do ensino não foi observada nas aulas dos professores P2A e P1B, assim como a dimensão atitudinal, fato que reflete um ensino fragmentado por parte dos referidos docentes, ensino que dificulta a devida reflexão dos alunos acerca do conhecimento desenvolvido. Com exceção da escola C, onde os aspectos conceituais e atitudinais foram observados em boa parte das aulas ministradas pelo professor P1C, nas demais escolas a ênfase dos conteúdos esteve quase sempre centrada no saber fazer, ou seja, essencialmente no âmbito procedimental dos conteúdos abordados, que conforme exposto no quadro (7) constituíram-se integralmente do esporte. Dados semelhantes foram encontrados por Darido (2003) que investigou o cotidiano de sete (7) professores de Educação Física do ensino fundamental e médio e constatou que os mesmos não trabalhavam os conteúdos em sua dimensão conceitual.

Essa fragmentação do conteúdo abordado contribui (de acordo com o nosso entendimento) para a reprodução de práticas de ensino cristalizadas na Educação Física escolar (ensino pautado no fazer), as quais resultam em um aprendizado descontextualizado e que tem por referência características próprias do campo esportivo, disseminadas pelos veículos midiáticos conforme estudos de Bourdieu (2003; 2004; 2007), em que predominam os interesses econômicos em detrimento dos objetivos educacionais.

Diante desse conjunto pode-se dizer que a ausência de discussões acerca dos aspectos conceituais e atitudinais na abordagem do esporte configuram-se como uma forma de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982), pois não possibilitam que os alunos reflitam sobre todos os aspectos que permeiam o esporte. Impossibilitam também que os mesmos confrontem seus saberes iniciais (oriundos do senso comum) com o conhecimento científico que o campo educacional pode proporcionar (BOURDIEU; PASSERON, 1982; TAQUES, 2012).

Em relação ao conteúdo predominante nas aulas de Educação Física das três (3) escolas estaduais participantes desse estudo, pode-se observar no quadro (7) que o esporte foi o único conteúdo desenvolvido pelos professores que compuseram a amostra referente as observações das aulas, ou seja, todas as 121 h/a observadas apresentaram o esporte como sendo o único conteúdo abordado.

A hegemonia do esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física observadas nesse estudo corroboram com os dados da literatura especializada (BRACHT, 1986, 1997, 2011; KUNZ, 1991; MOLINA NETO, 1991; BETTI, 1999; FINCK, 1995, 2005, 2010; MARTINS et al., 2002; MOREIRA; PEREIRA, 2008; RUSSO, 2010) que evidenciam a predominância desse conhecimento na referida disciplina, em virtude dos fatores já elencados no capítulo 1 desse estudo.

De acordo com Betti (1999) o esporte é o meio mais utilizado para a difusão do movimento corporal nas escolas, sobretudo modalidades coletivas como futebol, voleibol e basquetebol, sendo que modalidades individuais como a ginástica e o atletismo raramente são difundidas entre os alunos. No quadro (7) também é possível verificar que as modalidades esportivas mais abordadas pelos professores participantes da pesquisa foram o voleibol e o futsal e em menor proporção o basquete, o tênis de mesa e o handebol.

Para Betti (1999, p. 26) “a escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como única estratégia. E esta é uma constatação fácil de ser percebida em toda

instituição escolar, tenha ela ou não estrutura para tal". Segundo a referida autora essa hegemonia não necessariamente resulta num problema para o aluno, desde que o mesmo tenha também a oportunidade de vivenciar o conhecimento inerente as outras práticas. Em suas considerações a autora entende que:

É preciso aceitar que o esporte (queira-se ou não) tornou-se um fenômeno social massivo devido à mídia, ao mundo dos negócios, aos periódicos especializados, etc (o mesmo acontece com o cinema, por exemplo e, no entanto, seu valor enquanto arte não é questionado); o esporte exerce um papel social (e isso não é depreciativo) e, por outro lado, é constituído pela atividade física pura. Não é possível adotar a "política do avestruz" ocultando qualquer um destes papéis (BETTI, 1999, p. 27).

Entende-se, conforme os argumentos apontados acima, que as críticas atreladas ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física resultam da ausência de uma abordagem mais abrangente sobre todos os fatores que constituem esse conteúdo, pois, assim como Betti (1999, p. 27) acredita-se que o professor deva promover o entendimento dos inúmeros sentidos que o esporte pode apresentar. Para tanto, vê-se como essencial o embasamento de abordagens de caráter crítico, que favoreçam a reflexão dos vários aspectos inerentes a esse conteúdo.

A predominante utilização de modalidades esportivas coletivas talvez se justifique pela própria composição do espaço destinado para as aulas de Educação Física (quadra poliesportiva), que acabam por facilitar o desenvolvimento dos referidos esportes. Outro aspecto importante diz respeito à intensa exploração de determinadas modalidades esportivas (tais como futebol e voleibol), pelos veículos midiáticos, fato que contribui para a difusão e aceitação mais acentuada desses esportes.

Segundo Kenski (1995) nem todos os esportes são valorizados pela mídia no que diz respeito à quantidade de horas de transmissão e em relação a termos qualitativos como horários e canais de vinculação. Nesse sentido é possível observar que a ênfase é na transmissão de jogos de modalidades como futebol e voleibol, justamente os esportes que se constataram como sendo os mais desenvolvidos pelos professores e praticados pelos alunos durante o período das observações das aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental realizadas nesse estudo.

4.1.2 Categoria 2: Processos pedagógicos do esporte nas aulas de Educação Física: metodologias e métodos utilizados

Conforme exposto por Korsakas (2009), após a difusão do fenômeno esportivo pelo mundo e de seus ideais de competição e concorrência, foram também criadas inúmeras modalidades de esportes que objetivavam atribuir um caráter pedagógico às práticas esportivas, para que as mesmas pudessem se configurar num importante meio para a educação dos jovens.

O discurso imperante se referia a utilização do desporto educacional na socialização de jovens estudantes e na formação de valores como cooperação e emancipação. No entanto, Bourdieu (2003) entende que esse interesse inicial das instituições educacionais na utilização do esporte numa perspectiva educacional revelava antes de qualquer coisa a estreita relação de interesse das referidas instituições com o poder público, pois os mesmos viam no desporto uma forma pouco onerosa de ocupar o tempo ocioso dos alunos. Inseridos na prática esportiva esses alunos poderiam descarregar suas energias e se entreter com seus pares, deixando de lado comportamentos inadequados tais como agressões aos professores e depreciações de prédios públicos.

Assis de Oliveira (2001), Betti (1991) e Teixeira (2010) exemplificam outras situações em que o esporte (pautado numa perspectiva educacional) foi utilizado para fins diversos, tais como o uso político por parte do Estado visando o controle das massas e a sua apropriação pela disciplina de Educação Física enquanto um componente que lhe atribuía legitimidade.

Apesar de um histórico polêmico e de controvérsias atrelados o uso do esporte enquanto um elemento educacional, autores como Martins et al. (2002) ressaltam as contribuições da prática esportiva na instituição escolar no que diz respeito a aprendizagem social dos alunos, na medida em que favorece a troca de conhecimentos, a cooperação e a interação entre os estudantes, pois mediante a vivência de vitórias e derrotas os alunos aprendem a conviver com sentimentos que envolvem alegrias e frustrações que, guardando-se as devidas proporções, fazem parte da vida.

Segundo Betti (1999) a presença do esporte na escola apresenta suas contribuições e não precisamos radicalizar no sentido de sermos contrários ao seu desenvolvimento no meio estudantil. Para a referida autora é necessário que o ensino dessa manifestação cultural seja realizado mediante uma perspectiva crítica, em que

sejam problematizados todos os aspectos que o constitui e não apenas o seu âmbito prático.

De modo semelhante pensam Reverdito e Scaglia (2009) quando defendem um ensino do esporte capaz de intervir no processo de formação do indivíduo, assim, assim os referidos autores sugerem uma abordagem mais ampla que não se limite na reprodução acrítica de gestos e técnicas alicerçadas no rendimento atlético.

Nesse contexto, entende-se ser necessária a utilização de metodologias de ensino diferenciadas para a abordagem do esporte nas aulas de Educação Física, que possibilitem ao professor empregar uma perspectiva pedagógica no desenvolvimento desse conhecimento. De acordo com Libâneo (1994, p. 150) metodologia refere-se à maneira, ao caminho de se apresentar o conteúdo para obtenção dos objetivos elencados. Em relação ao conteúdo esporte tem-se a Pedagogia do Esporte como uma importante alternativa para a abordagem desse saber.

Para Tenroller e Merino (2006) o professor deve sempre buscar variar sua maneira de conduzir o processo de ensino do esporte para atender as diferentes características motoras e cognitivas dos alunos, para tanto, os autores sugerem como possibilidades metodológicas os métodos global, parcial e misto.

No quadro(8) abaixo se pode observar quais foram os métodos mais utilizados pelos professores para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental nas escolas participantes da pesquisa (A, B, C).

| Escola | Anos/turmas | Professor | Total de aulas observadas | Métodos utilizados pelos professores para o ensino do esporte | | | |
|--------|-------------|-----------|---------------------------|---|---------|----------|--------------|
| | | | | Global | Parcial | Misto | Aula Teórica |
| A | 8º anos | P1A | 20 (h/a) | 2 (h/a) | 0 (h/a) | 18 (h/a) | 0 (h/a) |
| A | 9º anos | P2A | 20 (h/a) | 20 (h/a) | 0 (h/a) | 0 (h/a) | 0 (h/a) |
| B | 9º anos | P1B | 20 (h/a) | 20 (h/a) | 0 (h/a) | 0 (h/a) | 0 (h/a) |
| B | 8º anos | P2B | 21 (h/a) | 15 (h/a) | 3 (h/a) | 3 (h/a) | 0 (h/a) |
| C | 8º anos | P1C | 22 (h/a) | 8 (h/a) | 6 (h/a) | 4 (h/a) | 4 (h/a) |
| C | 9º anos | P1C | 18 (h/a) | 6 (h/a) | 9 (h/a) | 0 (h/a) | 3 (h/a) |

Quadro 8: Métodos utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física para o ensino do esporte.

Fonte: Autor.

Com exceção dos professores P2A da escola A e P1B da escola B (os quais apenas observaram a prática esportivizada de seus alunos realizada em âmbito global), os demais professores buscaram alternar diferentes métodos para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO).

A intervenção pedagógica realizada pelo professor P1C com as turmas dos 8º anos do ensino fundamental revelou uma variedade de maneiras de desenvolver o conteúdo esporte. Das vinte e duas (22) aulas observadas do referido professor foram identificadas quatro (4) aulas teóricas (AT), em que o esporte foi abordado predominantemente no âmbito conceitual. O professor P1C também empregou o método global (G) durante oito (8) aulas, o qual consistiu no ensino do jogo propriamente dito onde os elementos técnicos e táticos das modalidades esportivas foram ensinados e vivenciados pelos alunos de uma vez só, tal como apareciam no jogo (DIÁRIO DE CAMPO).

Quanto ao método parcial, este foi utilizado pelo professor P1C durante seis (6) aulas. De acordo com Tenroller e Merino (2006) o método parcial refere-se a um ensino por partes de determinada destreza motora, isto é, seus elementos técnicos e táticos são ensinados de modo fragmentado, oportunizando desse modo a participação de todos os alunos independente de suas habilidades.

No que diz respeito ao método misto este consiste na variação entre os métodos global e parcial, em que são proporcionadas inicialmente situações de jogo em situação real (método global) para um posterior ensino parcializado de destrezas motoras (objetivando possíveis correções nos gestos e movimentos). Após essas correções volta-se a prática do jogo como um todo (TENROLLER; MERINO, 2006).

O professor P1C utilizou esse método de ensino em quatro (4) aulas de Educação Física nas turmas dos 8º anos, porém, com seus alunos dos 9º anos esse método de ensino não foi empregado nenhuma vez. O professor que mais vezes utilizou o método misto para o ensino do esporte foi o P1A da escola A (18 aulas). Apesar de não iniciar a aula com o desenvolvimento do jogo (método global) e sim com exercícios educativos inerentes da modalidade esportiva abordada, no entendimento do pesquisador essa sistemática de ensino poderia enquadrar-se na perspectiva do método misto. Em um primeiro momento o professor P1A organizava os alunos normalmente em colunas para que os mesmos realizassem a repetição fragmentada dos elementos técnicos do esporte abordado. A maior parte da aula consistia na realização desses

exercícios. Somente a parte final da aula era destinada para a prática do jogo (DIÁRIO DE CAMPO).

O professor P2B da escola B utilizou na maior parte das aulas o método global de ensino, no qual proporcionava aos alunos a vivência de todos os elementos técnicos e táticos em situações reais de jogo. Para tanto, organizava os alunos em diferentes grupos/equipes que se revezavam durante os jogos.

Durante a aplicação do método global pelo professor P1C nas turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, constatou-se que algumas das atividades desenvolvidas apresentavam características de mini-jogos, ou seja, jogos em que os espaços, regras e número de jogadores eram adaptados de acordo com o espaço existente e os materiais disponíveis. Tal situação pode enquadrar-se na perspectiva do jogo possível (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; PAES, 2001), na qual o professor leva em consideração tanto os interesses dos alunos quanto as possíveis necessidades de adaptação em materiais e regras das atividades desenvolvidas visando assegurar uma participação satisfatória de todos os alunos envolvidos no processo de ensino.

Também a característica dos mini-jogos remetem a estratégia metodológica dos jogos condicionados (GARGANTA; GRAÇA, 1995), nos quais os alunos podem vivenciar e exercitar inúmeras vezes situações que normalmente ocorrem nos jogos formais, como a realização de determinado gesto motor e a interação como um oponente.

Diferentemente de um método de ensino parcializado, caracterizado por um ambiente previsível, a metodologia pautada nos jogos é marcada pela aleatoriedade exigindo dos alunos constante atenção e atitudes estratégico-táticas. No entendimento de Graça (1995) é necessário preservar as características estruturais e funcionais da modalidade esportiva durante as formas modificadas de jogo (jogos condicionados, método global) para que a transferência dessas características para os jogos formais ocorram de modo eficaz.

Nesse sentido, observou-se o cuidado despendido pelos professores P2B e P1C no sentido de não descaracterizar os objetivos gerais inerentes ao jogo formal de determinada abordagem esportiva durante o emprego das formas reduzidas de jogo.

Um exemplo desse cuidado foi observado em uma aula do professor P2B da escola B quanto a não descaracterização dos elementos fundamentais das modalidades esportivas abordadas (vôlei), pois o objetivo principal de derrubar a bola na quadra adversária foi mantido apesar de serem efetuadas modificações em outros elementos

inerentes ao jogo, tais como: a redução do número de atletas, no espaço de jogo e na altura da rede (DIÁRIO DE CAMPO).

A abordagem do esporte por meio de jogos é ressaltada pela perspectiva de ensino de autores da pedagogia do esporte, tais como: Garganta (1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002a); Graça (1995); Greco e Benda (1998); Paes (2001); Balbino (2001, 2002, 2005); Scaglia e Freire (2003) e Kroger e Roth (2005), pois o universo de ludicidade inerente ao ambiente do jogo proporciona aos alunos uma ocupação voluntária e prazerosa oportunizando o desenvolvimento da afetividade, socialização, criatividade e moralidade, na medida em que é constituído por elementos motivacionais.

Segundo Scaglia e Freire (2003) é necessário oportunizar ao aluno a vivência do jogar, pois para poder jogar ele necessita desenvolver uma inteligência para o jogo e esta inteligência somente será desenvolvida e apreendida na medida em que o aluno *jogar o jogo*, praticar. Nesse sentido entende-se que quanto mais motivador for o ambiente de ensino, maior será a possibilidade de os alunos manterem o interesse pelo que está sendo ensinado.

A proposta de ensino de Kroger e Roth (2005), apresenta semelhante característica no que se refere a um aprendizado mais eficiente do esporte. Os autores defendem um ensino balizado por três pilares: jogos orientados para a situação; orientação para as capacidades coordenativas e orientação para as habilidades. Nos jogos orientados para a situação o aprendizado do jogo e de seus elementos técnicos e táticos é favorecido devido à vivência do jogo, do jogar livremente. Essa vivência inicial dos alunos possibilita a construção e transferência de seus componentes para o jogo formal. O pilar de orientação para o desenvolvimento das capacidades coordenativas visa assegurar melhorias na coordenação motora geral dos estudantes de modo a favorecer a aquisição de uma variedade de habilidades de domínio de bola (orientação para as habilidades).

De modo semelhante pensam Greco e Benda (1998), que defendem que os alunos devem vivenciar jogos e brincadeiras com o esporte, jogos funcionais e grandes jogos para que posteriormente relacionem seus aspectos táticos com a compreensão do esporte em si.

Todos os elementos das referidas propostas de ensino requerem a presença de um ambiente de ensino motivador, que mantenha o interesse dos alunos durante as atividades propostas, pois se acredita que o aluno estando interessado e motivado poderá ter melhor aprendizagem.

Como evidenciado anteriormente, Tenroller e Merino (2006) acreditam ser fundamental variar os métodos de ensino para a abordagem do conteúdo esporte, pois os alunos apresentam diferenças cognitivas e motoras que precisam ser respeitadas. Nesse sentido pode-se notar no quadro (8) que somente o professor P1C apresentou uma variação considerável na metodologia adotada para o ensino do esporte (durante as aulas de Educação Física nas turmas de 8º anos). Assim como Tenroller e Merino (2006), entende-se que um ambiente motivador, rico em estímulos variados poderá contemplar a maior parte (senão todos) os alunos participantes das aulas de Educação Física e assegurar maiores oportunidades de aprendizagem.

4.1.3 Categoria 3: Interesse/participação dos alunos nas aulas e as relações entre professor x alunos e aluno x aluno

Considerando-se a importância atribuída à participação efetiva dos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física, observou-se durante o desenvolvimento das mesmas o nível de interesse e participação dos escolares durante a realização das atividades propostas.

Dessa forma, foram elencados quatro (4) níveis de participação no sentido do pesquisador identificar e atribuir o nível de interesse e participação dos alunos nas aulas de Educação Física, sendo: alta participação (AP); média participação (MP); baixa participação (BP) e não há participação (NP). Consideraram-se como aulas com alta participação (AP) aquelas onde a participação dos alunos foi total, ou seja, nenhum aluno deixou de realizar as atividades propostas nas mesmas. As aulas consideradas como sendo de média participação (MP) foram aquelas em que se constatou que de um (1) a cinco (5) alunos não participavam das aulas. As aulas com baixa participação (BP) foram assim identificadas quando um número acima de seis (6) alunos não faziam as aulas e a não há participação (NP) seria considerada na eventualidade de não existir participação alguma dos alunos nas aulas de Educação Física.

Ao final das observações constatou-se que de modo geral o nível de participação dos alunos nas aulas foi considerado alto, principalmente no desenvolvimento daquelas ministradas pelos professores P1A, P2B e P1C. Nas aulas observadas dos referidos docentes ficou evidente que a participação é um fator muito valorizado pelos mesmos, pois em vários momentos os alunos foram orientados e cobrados nesse aspecto. No

diário de campo foi registrada uma situação que se considerou importante no que diz respeito à participação e interesse dos alunos nas aulas, sendo:

Nessa aula, desenvolvida com a turma T2 8º ano do professor P1C o conteúdo abordado foi o esporte (modalidade de futsal). Inicialmente o professor organizou os alunos em fileiras para abordar alguns fundamentos da referida modalidade esportiva (passe, recepção, condução). Percebeu-se de imediato na postura de boa parte das meninas certo constrangimento e recusa inicial em realizar os exercícios propostos. Nesse momento o professor reuniu novamente a turma no meio da quadra e explicou aos alunos seus objetivos para trabalhar os fundamentos daquele conhecimento. Exigiu ainda (num tom de voz mais alto) que todos os alunos efetuassem os exercícios solicitados. Em relação aos meninos o professor P1B pediu mais cuidado com a força empreendida nos passes, pois em seu entendimento esse fator poderia dificultar a recepção dos mesmos por parte das meninas (DIÁRIO DE CAMPO).

Diante dessa situação entende-se que o interesse e motivação dos alunos para a participação nas aulas pode variar conforme o conteúdo que está sendo abordado. Devido as questões culturais a prática do futsal (modalidade esportiva que se assemelha ao futebol) ainda é mais difundida entre os indivíduos do gênero masculino. No Brasil o futebol é considerado a paixão nacional, a qual normalmente é transmitida de pai para filho (pois é comum meninos receberem presentes como bolas de futebol ou camisa do clube de preferência do pai, enquanto que as meninas recebem bonecas). Apesar de a modalidade esportiva futebol ter obtido espaço entre o gênero feminino nos últimos anos, ainda é mais praticada pelos meninos, assim, considera-se normal que estes apresentem mais afinidade com o conteúdo. Nesse sentido, concorda-se com a atitude empreendida pelo professor P1C (ao parar a aula para exigir a participação efetiva das meninas nas atividades), pois o futsal é um conhecimento da cultura corporal de movimento inerente à disciplina de Educação Física e assim como as conjugações verbais precisam ser estudadas na disciplina de Português por todos os alunos, o mesmo deve ocorrer com os conteúdos da Educação Física.

Nas aulas dos professores P1A e P2B o nível de participação dos alunos também foi considerado alto, sobretudo quando a metodologia utilizada pelos referidos docentes contemplou o desenvolvimento do esporte por meio do jogo. Para Freire (2000, 2003) e Scaglia (1999, 2003) o jogo se constitui de elementos lúdicos e motivacionais que acabam favorecendo a participação mais ativa dos sujeitos nos processos de ensino, desde que seja devidamente abordado pelos docentes.

Situação diferente foi observada na prática pedagógica dos professores P2A e

P1B, onde boa parte das aulas não foi realizada pela totalidade dos alunos. Em relação as vinte (20) aulas ministradas pelo professor P2A, na escola A, dez (10) aulas foram identificadas como tendo AP, porém, nas demais a participação foi considerada como MP (6 aulas) e BP (4 aulas), pois como não havia cobrança por parte do professor quanto a participação dos alunos e orientações no desenvolvimento das atividades estes nem sempre optavam por realizar alguma atividade.

As aulas do professor P1B do mesmo modo apresentaram configuração semelhante, ou seja, o caráter de aula livre empregado pelo professor favoreceu a não participação de alguns alunos durante o desenvolvimento das aulas. Em 20h/a observadas nos 9º anos da escola B a participação de todos os discentes foi identificada como AP em apenas nove (9) aulas. Nas demais aulas a participação foi considerada como MP, pois sempre o mesmo grupo de alunos apenas assistia aos colegas de turma.

Por outro lado, deve-se também ressaltar que a alta participação (AP) dos alunos nas aulas não necessariamente reflete um maior interesse dos mesmos pelo que estava sendo ensinado, pois como observado nas aulas caracterizadas como sendo de abordagem livre (AL), não havia intervenções pedagógicas por parte dos professores P2A e P1B, portanto, pode-se sugerir que o interesse dos alunos correspondia a outros propósitos.

Segundo Taques (2012, p.166) a falta de interesse e motivação de boa parte dos alunos durante as aulas de Educação Física pode ser o reflexo de certo modo da própria falta de motivação profissional do professor, que nem sempre procura conscientizar seus alunos acerca da importância da prática de atividades físicas e/ou esportivas para a aquisição de hábitos saudáveis. No entendimento do referido autor, alguns fatores contribuem para o maior ou menor interesse e motivação dos estudantes, entre os quais: o relacionamento entre professor e alunos, as metodologias de ensino adotadas pelos docentes, os conteúdos selecionados, entre outros.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre os sujeitos participantes desse trabalho (professores e alunos), de modo geral estas foram consideradas boas (B). No entendimento do pesquisador o diálogo empreendido pelos docentes para com os seus alunos e o tratamento respeitoso destinado no encaminhamento das atividades, configuraram um ambiente amistoso nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, sendo raros os momentos de desentendimentos (DIÁRIO DE CAMPO).

Em duas (2) aulas do professor P1C com as turmas dos 8º anos da escola C, percebeu-se certa resistência por parte de alguns alunos quanto ao desenvolvimento das atividades propostas, assim, o professor, ao ser de certo modo contrariado em suas solicitações, empreendeu uma cobrança mais incisiva, exigindo de tais alunos uma maior participação. Percebeu-se na fisionomia desses estudantes um descontentamento quanto à exigência do professor, portanto, nessas duas (2) aulas as relações entre professor e alunos foram consideradas razoáveis (R). Nas demais aulas observadas nos 8º e 9º anos da escola C, as relações estabelecidas pelo professor P1C com as turmas foram consideradas boas (B), o que acabou refletindo no comportamento de seus alunos, pois em todas as aulas os mesmos apresentaram bom relacionamento.

As aulas dos professores P1A e P2B ocorreram mediante um relacionamento amistoso entre professores e alunos, sendo que não foram registradas pelo pesquisador durante as observações realizadas situações que pudessem caracterizar eventuais dificuldades no estabelecimento das relações empreendidas entre professores e alunos e também entre as turmas.

Quanto às aulas do professor P1B, com as turmas de 9º anos da escola B foram identificados alguns momentos de tensão durante seu desenvolvimento, principalmente em relação ao tratamento que alguns alunos destinavam aos seus colegas. Muitas vezes, os alunos discutiam e trocavam ofensas (geralmente devido a desentendimentos oriundos da prática esportiva), sendo necessária a intervenção do professor para que as discussões terminassem. Por vezes, o vocabulário apresentado pelos alunos de uma das turmas de 9º anos da escola B se mostrou inadequado e desrespeitoso. O professor P1B diante dessas ocasiões era obrigado a repreender tais comportamentos, fato que ocasionava constantes atritos entre esse professor e seus alunos. Desse modo, constatou-se que das 20 h/a de observação das aulas do professor P1B, doze (12) delas apresentaram boas (B) relações entre docente e alunos e entre alunos e alunos. Outras sete (7) aulas foram categorizadas como tendo relações razoáveis (R) e em uma (1) delas as relações empreendidas em aula foram consideradas péssimas (P).

Quanto aos 9º anos da escola A, as relações entre o professor P2A e seus alunos se mostraram boas (B) na maior parte do tempo, contudo, das 20h/a observadas pelo pesquisador, quatro (4) delas apresentaram-se como razoáveis (R), devido ao relacionamento conflituoso por parte dos alunos de uma turma de 9º ano da referida escola. Diante desses conflitos o professor P2A procurava intervir nas discussões solicitando o término dos desentendimentos, no entanto, percebeu-se que determinados

alunos não demonstravam o devido respeito pelo professor, situação esta que ocasionava mais discussões e revelava a delicada relação desse docente com esses alunos.

Após as observações realizadas nas três (3) instituições de ensino participantes desse estudo constatamos que a qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos apresenta certa analogia com o nível de interesse e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física. Como evidenciado pelos dados obtidos e conforme a percepção do pesquisador, um maior nível de interesse e participação dos alunos quanto à realização das atividades propostas foi identificado nas aulas onde as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos de ensino do esporte foram categorizadas com sendo boas (B), ou seja, nas turmas dos professores P1A, P2B e P1C.

Entende-se, assim como Taques (2012), que as metodologias empregadas pelos professores, os conteúdos selecionados e a qualidade das relações estabelecidas em aula contribuem para que os alunos apresentem maior ou menor interesse e motivação pelo conhecimento que está sendo transmitido e construído.

Para Betti (1999) é essencial que os professores adquiram novas formas didáticas de ensinar o esporte, que possibilitem intercalar os elementos da teoria (cognitiva, social e cultural) juntamente com a prática. Nesse sentido, vemos como necessário para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física a utilização de diferentes métodos pedagógicos, sendo estes pautados nos pressupostos teóricos da Pedagogia do esporte, que segundo Bandeira (2010) os mesmos devem preconizar o ensino dessa manifestação corporal no ambiente educacional.

4.1.4 Categoria 4: Espaço físico e material para as aulas de Educação Física

A última categoria elencada nessa etapa de discussão dos dados diz respeito ao espaço físico e materiais disponíveis para as aulas de Educação Física nas escolas participantes desse estudo, pois se entende que estes exercem um papel importante em relação a qualidade do trabalho desenvolvido. Mediante as observações realizadas constatamos situações diferenciadas quanto à existência desses recursos nas escolas A, B e C.

Na escola A o espaço físico foi considerado pelo pesquisador como sendo amplo (A), pois essa instituição apresenta duas (2) quadras de esportes (uma coberta), duas quadras de voleibol (uma delas de areia) e amplo espaço no entorno dessas quadras. Mesmo considerando o porte dessa escola no que diz respeito ao grande número de turmas e o contingente de alunos, o espaço para as aulas contribui para o bom desenvolvimento das aulas de Educação Física, assim como os materiais esportivos disponíveis, que foram categorizados como sendo bom (B) e suficiente (S).

Na escola B o espaço foi considerado razoável (R), pois existe apenas uma quadra de esportes (coberta) e uma quadra de voleibol, além de reduzido espaço ao redor das salas de aula. Já os materiais para as aulas de Educação Física foram considerados precários (P), pois a referida instituição dispõe apenas de dois (2) kits contendo raquetes, bolinha e redes para a prática da modalidade de tênis de mesa, uma mesa da referida modalidade, duas (2) bolas de vôlei, uma (1) rede de vôlei com suportes, duas (2) bolas de futsal (bem desgastadas), quatro (4) bolas de borracha e aproximadamente cinco (5) cordas. Levando em conta o número de quatro (4) professores de Educação Física da referida instituição, a quantidade de turmas e o número de aulas semanais, de acordo com a perspectiva do pesquisador esses materiais são insuficientes para o desenvolvimento de um ensino significativo, pois a falta de recursos limita as possibilidades pedagógicas do professor.

Em relação à escola C o espaço também foi considerado razoável (uma quadra poliesportiva coberta) e espaço reduzido ao redor da mesma. Os materiais foram classificados como precários (P), pois se constitui de algumas bolas em estado ruim de conservação (2 bolas de voleibol, 1 bola de basquete, 1 bola de handebol, 2 de futsal, 3 bolas de borracha) e uma rede de vôlei com suportes adaptados. Apesar de a referida escola oferecer um projeto extracurricular na modalidade de voleibol, desenvolvido após as aulas do período vespertino, segundo relato do professor P1C, os materiais disponíveis para o projeto não podem ser utilizados para as aulas de Educação Física.

Na condição de professor de Educação Física o pesquisador acredita que a inexistência ou escassez de espaços físicos e materiais adequados dificultam consideravelmente a atuação pedagógica do professor, que se vê obrigado a adaptar a aula de acordo com a disponibilidade desses recursos. Da mesma visão compartilha Bracht (2003, p. 39), pois em seu entendimento “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física”, pois do contrário o trabalho pedagógico do professor fica

comprometido.

Betti (1999, p. 29) relata que a questão referente ao espaço e materiais esportivos existentes nas escolas públicas se constitui num problema que restringe a atuação dos professores. Porém, em suas considerações a referida autora entende que “[...] a restrição a que se impõe o próprio professor é, muitas vezes, o maior empecilho à prática”, pois muitas vezes “espaços naturais e materiais não convencionais são esquecidos” pelos docentes.

Concorda-se com Betti (1999) quanto a essa questão, pois se acredita que na impossibilidade de existirem espaços e materiais adequados num primeiro momento o professor tenha mesmo o dever de buscar alternativas (tais como adaptações de espaços e materiais) para que o aluno não seja prejudicado no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, entende-se que num segundo momento o professor deve procurar reivindicar melhores condições de trabalho, lutando para que sejam disponibilizados os devidos recursos para a aquisição de materiais e construção dos espaços adequados e necessários para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

De modo semelhante pensam Moreira e Pereira (2008, p. 46), que apontam a falta de materiais nas instituições públicas de ensino como uma condição que dificulta o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Desse modo, as referidas autoras entendem que:

[...] a cobrança deve ser feita aos órgãos competentes (direção da escola, diretoria de ensino, prefeitura ou governo do estado), mas, sem utilizar-se desse fato como “muleta” para um mau trabalho. Existem alternativas para minimizar esse problema, como a utilização de materiais recicláveis, que, se não são ideais, ao menos auxiliam no desenvolvimento de um trabalho um pouco melhor (MOREIRA; PEREIRA, 2008, p. 46).

Como foi observada, a ausência de materiais e espaço físico adequado para as aulas de Educação Física infelizmente é comum nas escolas públicas brasileiras e refletem o descaso das autoridades com o ensino público do país. Entende-se que a utilização de materiais recicláveis e alternativos sugeridas por Moreira e Pereira (2008) para auxiliar o trabalho docente não pode ser uma constante nos processos pedagógicos, pois desse modo pouco se avançará na qualidade do ensino.

Guardando-se as devidas proporções pode-se pensar na seguinte situação que ilustra o pensamento do pesquisador: um paciente vai ao dentista para realizar um tratamento de canal, porém o cirurgião o avisa que terá de realizar os procedimentos

cirúrgicos com alguns equipamentos e materiais alternativos adaptados, pois seu consultório não dispõe no momento dos materiais específicos. Muito provavelmente o paciente optará em não se submeter a tal tratamento. Evidentemente que o exemplo utilizado é radical, mas expressa a indignação do pesquisador quanto ao descaso com a Educação pública do país.

Não se trata de ser contra a adaptação de instalações e materiais, apenas acredita-se que se o professor passar todo o tempo adaptando seu ensino de acordo com os recursos existentes nas escolas, ou seja, se o professor buscar sempre dar um jeito para tudo estará limitando o aprendizado de seus alunos, e de certa forma contribuindo para a propagação do preconceito em relação à disciplina de Educação Física, que infelizmente ainda é vista como de menor importância na grade curricular. Basta observarem-se as alterações empreendidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná em relação às aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental, que foram reduzidas de três (3) para duas (2) aulas semanais em virtude do aumento de aulas nas disciplinas de Português e Matemática. Tal alteração foi empreendida após os resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos das escolas públicas paranaenses nas avaliações do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

De volta a análise dos dados observou-se que, de fato, a escassez de materiais esportivos não necessariamente inviabilizou a atuação pedagógica do professor P1C nas turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental na escola C, pois como visto anteriormente, os métodos utilizados pelo referido professor mostraram-se variados, condição esta que segundo Tenroller e Merino (2006) favorecem o ensino mais abrangente desse conhecimento, na medida em que contempla e respeita as diferenças motoras e cognitivas dos alunos. No entanto, entende-se que as aulas poderiam ser bem mais significativas para os alunos se a escola dispusesse de maior acervo material.

Também se acredita que a existência de amplo espaço físico e bom acervo material não garante por si um ensino mais significativo por parte do professor, como ficou evidenciado nas observações realizadas na escola A, durante as aulas de Educação Física do professor P2A com as turmas de 9º anos.

Considerando-se as atuações pedagógicas empreendidas pelos professores P2A e P1B, concorda-se com os apontamentos de Reverdito e Scaglia (2009) no que diz respeito ao papel do professor de Educação Física, pois no entendimento do referidos autores faz-se necessário que os professores assumam de vez a responsabilidade pela formação esportiva de seus alunos, pois não se pode mais admitir que os processos

pedagógicos de ensino desse conteúdo ocorram ao acaso ou por intuição.

Quanto às questões relacionadas à adaptação dos espaços e materiais considera-se importante que o professor efetue as devidas adequações nos espaços e implementos para proporcionar aos alunos um mínimo de conhecimento prático sobre o conteúdo abordado, sobretudo no que se refere aos aspectos procedimentais do ensino. Porém, entende-se que os alunos não devem ser privados do direito de conhecer os materiais esportivos específicos das modalidades ou os locais de competição, pois de acordo com o Coletivo de Autores (1992, 2009) a ampliação do conhecimento dos alunos passa pelo confronto dos saberes oriundos do senso comum com o conhecimento científico, portanto, cabe à escola proporcionar que os alunos estabeleçam relações entre todas as manifestações do esporte.

Isto não quer dizer que se defende o esporte de rendimento como modelo de ensino para as aulas de Educação Física, muito pelo contrário, entende-se que seja justamente por meio do esporte educacional (pautado numa perspectiva crítica de ensino), que o aluno poderá compreender as demais dimensões dessa manifestação cultural, dimensões que conforme exposto por Tubino (2011) referem-se ao desporto popular ou de lazer e ao desporto institucionalizado, de rendimento.

4.2 As respostas dos questionários dos professores

Como descrito anteriormente, utilizou-se para a elaboração desse estudo dois (2) instrumentos para a coleta de dados: a observação e o questionário, sendo o questionário composto por questões abertas e destinado aos professores de Educação Física e aos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental das escolas participantes da pesquisa. A aplicação dos questionários para os cinco (5) professores que compuseram a amostra dessa pesquisa foi realizada após a etapa de observação das aulas e teve por objetivo ampliar os dados referentes aos procedimentos metodológicos empreendidos pelos docentes no desenvolvimento do esporte. Após a validação do referido instrumento (obtida mediante o desenvolvimento do estudo piloto), foram realizadas algumas adequações nas questões sendo a versão final do questionário composta por quatorze (14) perguntas. Para facilitar o processo de análise das respostas assinaladas pelos professores foram elaboradas cinco (5) categorias que podem ser visualizadas no quadro (9) abaixo.

| As respostas dos questionários dos professores | |
|--|--|
| Categoria 1 | As aulas/disciplina de EF: concepção, finalidades, objetivos, planejamento, referencial teórico e conteúdos. |
| Categoria 2 | Saberes acadêmicos do esporte nas aulas de EF: planejamento, critérios, objetivos e conteúdos. |
| Categoria 3 | Percepções sobre os alunos, interesses e preferências. |
| Categoria 4 | Ensino do esporte: modalidades mais desenvolvidas, metodologias, concepção de esporte e EF. |
| Categoria 5 | Percepções/contribuições/contradições dos megaeventos esportivos para a EF e o esporte. |

Quadro 9: Categorias referentes a análise das respostas dos questionários aplicados para os professores de Educação Física.

Fonte: Autor.

4.2.1 Categoria 1: As aulas/disciplina de EF: concepção, finalidades, objetivos, planejamento, referencial teórico e conteúdos

Mediante a referida categoria buscou-se identificar quais concepções os professores apresentam acerca da disciplina de Educação Física, os determinantes de escolha profissional e quais objetivos almejam no desenvolvimento das aulas. Objetivou-se ainda compreender como os docentes elaboram o planejamento das aulas, de que forma selecionam os conteúdos e quais referenciais teóricos utilizam para embasar o trabalho pedagógico. Para tanto foram elaboradas seis (6) perguntas de caráter aberto aos docentes, sendo que já na primeira questão indagamos os professores sobre os motivos que os influenciaram a seguir a carreira de professor. Os cinco (5) professores apontaram um ou mais motivos como sendo desencadeadores pela escolha da profissão, entre os quais:

- Por gostar de praticar esportes (80%): 4 professores - P1A, P1B, P2B, P1C;
- Por ter sido atleta (60%): 3 professores - P2A, P1B, P2B;
- Por influência de seus professores de EF (60%): 3 professores - P2A, P1B, P1C.

Como pode ser visto, os aspectos relacionados ao prazer pela prática esportiva e a vivência do esporte na condição de atleta aparecem em destaque nas respostas dos

professores, fato que reflete de certa forma a estreita relação dessa manifestação cultural com a disciplina de Educação Física conforme exposto por Betti (1991).

Segundo Taques (2012) as aproximações observadas entre as experiências vividas pelos professores no que tange a prática de esportes e a opção profissional são relevantes na medida em que contribuem para evidenciar o porquê de muitos professores de Educação Física eleger o conteúdo esporte como o único no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Os professores P2A, P1B, P1C ainda apontaram como respostas para esse primeiro questionamento a influência de seus professores de Educação Física na escolha profissional. Admite-se que muitas vezes a maneira como o conteúdo é transmitido torna-se mais significativo para os alunos do que o próprio conhecimento em si, além disso, sabe-se que de modo geral o professor de Educação Física é o que apresenta maior proximidade com os alunos, assim, se acredita que tais circunstâncias podem ter influenciado as respostas dos professores nesse sentido.

Na segunda questão indagamos os professores acerca da concepção que os mesmos têm sobre o termo Educação Física, assim destacam-se as seguintes respostas:

A Educação do corpo, tanto em busca da melhoria da condição física quanto no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social também (P1A);
 A Educação Física é um conjunto de atividades físicas planejadas e estruturadas que estuda e explora a capacidade e a aplicação do movimento humano através de vários exercícios físicos e atividades corporais (P2A);
 Prática de atividade física, que contribui não só na manutenção da saúde, qualidade de vida e bem estar, mas também como formação do sujeito, transpondo as regras esportivas para a vida social e familiar (P1B);
 A educação como um todo, físico, mental e social (P2B);
 Ultrapassa os conceitos acadêmicos de ciência da Educação Motora, pois considera o ser humano como um todo (P1C).

As respostas obtidas podem ser enquadradas em duas vertentes:

- Relacionada à Saúde/Qualidade de vida (60%): 3 professores - P1A, P2A, P1B;
- Relacionada à Educação/Formação integral do aluno (60%): 3 professores - P1B, P2B e P1C.

Entende-se que as respostas empreendidas pelos professores P1A, P2A, P1B se aproximam de uma perspectiva de Educação Física pautada na matriz biológica que apresenta a dimensão da saúde e qualidade de vida como o principal foco dessa área do conhecimento (GUEDES; GUEDES, 1996; NAHAS, 2006). No entendimento de Darido (2001, p. 11) uma das preocupações centrais dessa perspectiva “é levantar

alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física" (DARIDO, 2001). Para tanto, tal proposta tem buscado redefinir os papéis da Educação Física na escola visando à promoção da saúde entre a população escolar, pois seus idealizadores:

[...] entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades, e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (DARIDO, 2001, p. 11-12).

No desenvolvimento das observações das aulas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental não foram identificados no cotidiano dos professores P1A, P2A, P1B elementos que caracterizassem uma abordagem pautada na referida perspectiva. Isto não significa dizer que não seja objetivo dos professores a preocupação com a promoção da saúde, pois se tem consciência que o tempo empreendido pelo pesquisador nas observações das aulas representa apenas um recorte da prática pedagógica dos docentes participantes desse estudo.

O professor P1B ainda apontou em sua resposta uma perspectiva da Educação Física de cunho humanista, voltada também para a formação do sujeito no âmbito social e familiar, ou seja, numa dimensão relacionada à formação mais abrangente do aluno. Os demais professores (P2B e P1C) do mesmo modo demonstraram uma perspectiva de Educação Física preocupada com a formação integral, que considere não apenas os aspectos físicos dos indivíduos, mas também os cognitivos, os afetivos e sociais.

Segundo Freire (1989) é necessário trabalhar as habilidades motoras dos educandos, no entanto estas devem estar associadas ao desenvolvimento da cognição, afetividade e sociabilidade. No entendimento de Freire (1989, p. 13) "corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola".

Nesse sentido, entende-se que somente mediante a articulação dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais do ensino se poderá buscar uma formação integral dos alunos, que possibilite não apenas o desenvolvimento do saber fazer, mas também a sua compreensão, a reflexão sobre esse fazer que favoreça a tomada de decisões por parte do educando.

A terceira pergunta dirigida aos professores fez referência aos objetivos almejados pelos mesmos no planejamento das aulas.

Conhecer as principais manifestações da cultura corporal e desenvolver o gosto pelas atividades físicas e pelos esportes visando a melhoria da saúde (P1A);

Oportunizar a prática de práticas recreativas, jogos cooperativos, conhecimentos das diversas modalidades esportivas, exercícios de ginástica, lutas e dança (P2A);

Atividades recreativas e corporais, melhora das qualidades físicas, reconhecimento do ambiente como higiene e alimentação saudável (P1B);

A participação dos alunos nas aulas práticas, visto que o adolescente está muito sedentário (P2B);

Explorar e analisar o mundo por meio das diversas manifestações da cultura corporal visando a compreensão e autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física no sentido da formação de hábitos saudáveis e de uma melhor qualidade de vida (P1C).

Os objetivos relacionados ao desenvolvimento do hábito pela prática de esportes e atividades físicas e prevenção de doenças hipocinéticas foram assinalados pelos professores P1A, P1B, P2B e P1C, revelando a preocupação dos mesmos com o estilo de vida da sociedade contemporânea. Para Nahas (2006) o ensino da Educação Física na escola deve enfatizar a difusão de conceitos básicos relacionados às atividades físicas, aptidão física e saúde, visando à mudança de comportamentos e aquisição de hábitos saudáveis pelos alunos, sobretudo daqueles já considerados sedentários e com baixa aptidão física.

Contudo, no que diz respeito às aulas observadas nos 9º anos do ensino fundamental da escola B, não foram percebidas em nenhum momento intervenções por parte do professor P1B, no que se refere à orientação pedagógica. Em nosso entendimento o caráter de aula livre (AL) inerente às aulas (onde os alunos poderiam ou não realizar atividades físicas e esportivizadas) não assegura que os alunos incorporem essas práticas a um hábito de vida no futuro, pois sem o devido entendimento dos aspectos conceituais relacionados à importância das atividades físicas na promoção da saúde, será difícil aos discentes empreenderem mudanças de comportamentos e atitudes visando um estilo de vida mais ativo.

Outra perspectiva observada nas respostas dos professores P1A, P2A e P1C a esse questionamento apontou a preocupação dos mesmos em favorecer aos alunos a vivência das diversas manifestações corporais. A disciplina de Educação Física apresenta de acordo com os PCN (BRASIL, 1998) três blocos de conhecimentos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo, que possibilitam a organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física. Na perspectiva das DCE (PARANÁ, 2008) os conteúdos

contemplados são o esporte, os jogos e brincadeiras, a ginástica, as lutas e a dança, sendo a cultura corporal o objeto de ensino/estudo dessa área do conhecimento.

Segundo Betti (1999) apesar de existirem diversas possibilidades e conteúdos para a difusão do movimento corporal nas escolas brasileiras, de modo geral o esporte é o veículo mais utilizado. Os dados obtidos durante as 121 h/a de observações empreendidas nas escolas A, B e C participantes desse estudo corroboram com as afirmações da referida autora e de outros pesquisadores (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; BRACHT, 1986, 1997, 2011; FINCK, 1995, 2005, 2010; KUNZ, 1991; MARTINS et al., 2002; MOREIRA; PEREIRA, 2008; RUSSO, 2010), os quais evidenciam a predominância desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Desse modo, sugere-se que nem sempre as ações efetivamente desenvolvidas nas aulas possibilitam atingir os objetivos pretendidos no planejamento dos professores (no âmbito do discurso), pois, apesar dos objetivos elencados pelos professores P1A, P2A e PIC no que diz respeito ao favorecimento da vivência das inúmeras manifestações corporais, o que se observou nesse estudo foi apenas a abordagem do conteúdo esporte nas aulas.

A quarta questão formulada aos professores se referiu ao planejamento da disciplina de EF para os anos finais do ensino fundamental, pois se objetivou identificar quem o elabora, de que maneira e sob quais critérios.

Os cinco (5) professores revelaram que a elaboração do planejamento das aulas ocorre durante as reuniões pedagógicas das escolas sendo realizada pelos próprios docentes de Educação Física. De acordo com a LBD é obrigação de o professor participar de maneira integral dos períodos destinados ao planejamento das aulas, pois se entende que o planejamento é essencial para que o professor busque organizar de modo coerente todas as etapas do trabalho pedagógico, estabelecendo estratégias que assegurem a aprendizagem de todos os seus alunos.

De acordo com Libâneo (1994, p. 222):

A ação de planejar [...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

Segundo Libâneo (1994), por meio do planejamento é possível que o professor integre sua ação docente a problemática do contexto social onde os discentes estão inseridos, favorecendo a melhoria no rendimento escolar, devido à aproximação dos conteúdos elencados com a realidade vivenciada pelo aluno em seu cotidiano.

Nesse contexto, admite-se o planejamento como uma das principais ferramentas de trabalho do professor e observa-se sua importância na construção de um projeto educativo que considere as especificidades de cada realidade escolar. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 86):

Sabe-se que cada escola tem identidade própria. Essa identidade é constituída por uma trama de circunstâncias em que se cruzam diferentes fatores. Cada escola tem uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições, condições, historicamente construídos, a partir de contribuições individuais e coletivas. No interior de cada escola, realidades econômicas, sociais e características culturais estão presentes e lhe conferem uma identidade absolutamente peculiar.

Entende-se desse modo que o planejamento das ações educativas empreendidas nos processos pedagógicos se fazem necessários para assegurar a reflexão constante da prática pedagógica dos professores acerca de seu ensino, ensino que deve ser revisto conforme as mudanças do perfil dos educandos. Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 87):

O projeto educativo precisa ter dimensão de presente, a criança, o adolescente, o jovem vive momentos muito especiais de suas vidas; vivenciam tempos específicos da vida humana e não apenas tempos de espera ou de preparação para a vida adulta. Daí a importância de a equipe escolar procurar conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando os alunos percebem que a escola atenta às suas necessidades, os seus problemas, as suas preocupações, desenvolvem autoconfiança e confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar; isso vale também para os adultos que trabalham na escola ou que estão de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores e pais.

Na resposta assinalada pelo professor P2B observou-se essa preocupação em considerar as características dos alunos e da realidade escolar na elaboração do planejamento da Educação Física:

O planejamento é elaborado no início do ano letivo pelos professores de acordo com as DCE e com a clientela e a realidade escolar (espaço físico) para trabalhar a Educação Física de forma diversificada e abrangente (P2B).

Em relação aos critérios utilizados para o planejamento das aulas os professores participantes desse estudo, revelaram que levam em consideração as condições estruturais e materiais da escola e as características e necessidades dos alunos. Os professores também citaram que consideram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das referidas instituições e os referências contidos nas DCE (PARANÁ, 2008).

Perguntou-se aos professores na quinta questão sobre quais seriam os referenciais teóricos que mais embasavam o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008) foram apontadas por quatro (4) professores (P1A, P2A, P1B e P1C) como sendo a corrente teórica mais utilizada no embasamento das aulas, assim como o Coletivo de Autores (1992) foi apontado por P1A, P2A, P2B e P1C, que de acordo com a resposta do professor P1A se constitui na principal referência das DCE (PARANÁ, 2008).

Considero algumas coisas do Coletivo de Autores – Metodologia do ensino da Ed. Física – por estar em consonância com a proposta das DCE, uma vez que esta é a sua principal referência (P1A).

A proposta dos PCN (BRASIL, 1998) foi indicada apenas pelo professor P2A e a abordagem crítico-emancipatório (KUNZ, 1994) foi assinalada apenas pelo professor P1C.

Como evidenciado na discussão das observações das aulas, o pesquisador identificou apenas na prática pedagógica do professor P1C (abordagem do ensino aberto a experiência e abordagem crítico-emancipatória) a utilização de abordagens da Educação Física que poderiam revelar um embasamento de ensino alicerçado em determinada corrente teórica. Apesar de o pesquisador ter identificado nas referidas aulas elementos inerentes à proposta de Hildebrandt e Laging (1986) e do Grupo de trabalho Pedagógico – UFPE – UFSM (1991), estas não foram indicadas pelo professor P1C como correntes teóricas consideradas no embasamento de suas aulas.

A última pergunta do questionário para os professores foi sobre os conteúdos mais desenvolvidos por eles nas aulas de Educação Física para os 8º e 9º anos do ensino fundamental.

O conteúdo esporte foi apontado por todos os cinco (5) professores como o mais desenvolvido nas aulas de Educação Física. Esses dados estão em concordância com os

resultados obtidos por Bracht (1986, 1997, 2000, 2011); Betti (1999); Finck (1995, 2005, 2010); Kunz (1991); Moreira e Pereira (2008) e Russo (2010), pois evidenciam que o conteúdo esportivo é o mais trabalhado pelos professores nas aulas de Educação Física.

Os conteúdos atrelados ao conhecimento sobre o corpo e relacionados à saúde foram indicados por quatro (4) professores (P2A, P1B, P2B e P1C) e os jogos e brincadeiras foram indicadas por dois (2) docentes (P2A e P1C). Não foram apontadas outras manifestações corporais inerentes a Educação Física escolar, tais como a ginástica, a dança e as lutas.

Para Betti (1999) o pouco espaço destinado nas aulas de Educação Física para os demais conteúdos, além do esporte, geram alguns questionamentos, pois normalmente a grade curricular das universidades que formam os professores inclui disciplinas como a dança, atividades rítmicas e expressivas, capoeira, folclore, ginástica, judô, entre outras, segundo opção de cada instituição. Assim a referida autora questiona: “[...] como explicar a pouca utilização destes conteúdos? Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade?” (BETTI, 1999, p. 25).

Entende-se que todos esses questionamentos são relevantes, pois se acredita que fatores como a falta de espaços e materiais, a popularidade e aceitação de um ou outro conteúdo e as preferências dos docentes podem exercer influência sobre a seleção de conteúdos e maneiras de difundi-los no ambiente escolar. No entanto, deve-se considerar que o esporte se constitui no maior fenômeno sociocultural da atualidade (TUBINO, 2011), o qual apresenta múltiplas e complexas dimensões e manifestações e que de acordo com Bourdieu (2003, 2008) apresenta um campo específico: o esportivo, com leis e regras de funcionamento próprias e com relativa autonomia em relação a outros espaços e campos sociais.

No entendimento de Bourdieu (2003, 2004) é necessário considerar o esporte como um componente de um sistema social mais abrangente, que influencia e é influenciado por inúmeros setores como os políticos, econômicos, educacionais e culturais, e que apresenta a tendência de criar necessidades pelas práticas e consumos esportivos. Observando-se o papel de destaque da indústria cultural na difusão do esporte nos diversos setores da sociedade, em especial no meio educacional (ditando tendências e influenciando os gostos e preferências de alunos e por que não dos

docentes) pode-se perceber que muitas vezes nem mesmo os professores se dão conta de como são manipulados nesse sentido, conforme evidencia Molina Neto (1991).

Como apontado por Bourdieu (1964, 1982) a instituição escolar não é neutra, ela está permeável aos valores, gostos e crenças oriundas da classe dominante. Assim, entende-se que essa própria falta de autonomia da escola, no que diz respeito à determinação de objetivos e ao desenvolvimento de suas ações pedagógicas, tende a se estender para todas as disciplinas. Conforme revela Bracht (1997), a Educação Física no seu processo de constituição esteve atrelada a esporte, a ponto de ser confundida como tal. Nesse contexto, entende-se que a predominância do esporte, enquanto manifestação cultural, observada na prática pedagógica dos professores participantes desse estudo, do mesmo modo apresenta relação aos condicionantes acima apresentados.

4.2.2 Categoria 2: Saberes acadêmicos do esporte nas aulas de EF: planejamento, critérios, objetivos e conteúdos

No intuito de verificar os saberes acadêmicos atrelados ao desenvolvimento do esporte, a questão número sete (7) do questionário foi formulada visando o entendimento dos critérios utilizados pelos professores para selecionar o que deve ser trabalhado nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Em geral os esportes mais conhecidos e praticados pelos alunos (vôlei, basquete, futebol, handebol, tênis de mesa) pela facilidade que oferecem em turmas numerosas, pelo interesse dos alunos e infraestrutura e por acreditar que também se aprende através do esporte (P1A);
Nesta escola utilizo o critério dos esportes referências no colégio como o futsal, voleibol e handebol (P2A);
A aceitação dos alunos, esportes que são mais praticados na região em que o colégio está inserido (P1B);
Conhecimentos sobre o esporte, interesse dos alunos (P2B);
Verifico inicialmente as necessidades da comunidade escolar e a partir de então faço diagnóstico dos conhecimentos e pré-conceitos para então elaborar minha prática, assim procuro contemplar os conhecimentos cientificamente elaborados articulando-o com os conhecimentos gerais dos educandos (P1C).

Como pode ser observado nas respostas dos professores o critério mais utilizado na seleção dos temas a serem tratados na abordagem do esporte são os interesses e aceitação dos conteúdos pelos alunos.

Outro aspecto que pode ser identificado na resposta do professor P1A diz respeito às condições estruturais e materiais das escolas, que são consideradas pelo

referido docente no momento da organização e planejamento das aulas com o conteúdo esporte nos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Quanto à questão do interesse dos alunos por determinado conteúdo, Russo (2010, p. 23) relata que é importante levar esse aspecto em consideração, porém:

[...] partir dos conhecimentos dos alunos não quer dizer permanecer neles. Se o professor apenas propuser em suas aulas as atividades que os alunos escolheram, outras atividades desconhecidas pelos alunos não serão contempladas na escola. Pensando dessa forma, apenas manifestações comuns é que serão tratadas.

Nesse sentido, como relatado anteriormente durante as observações da prática pedagógica dos professores P2A e P1B não foram identificadas intervenções que refletissem a preocupação dos docentes em considerar os conhecimentos dos alunos no desenvolvimento das aulas, pelo contrário, os alunos buscavam as práticas que mais lhes interessavam justamente pela falta de orientações dos referidos docentes. Desse modo, e assim como preconiza Russo (2010), apenas manifestações corporais comuns (vôlei e futsal) foram tratadas na maior parte das aulas desses professores.

Acredita-se que ao limitar o ensino da Educação Física apenas a cultura do jogar bola o professor deixará de apresentar conteúdos diversificados que poderão ampliar os conhecimentos e a cultura corporal e esportiva dos alunos. A restrição de conteúdos e temas abordados nas aulas poderá até mesmo comprometer e influenciar de modo negativo as escolhas dos alunos em relação à aquisição de hábitos de vida saudáveis (como a práticas de atividades físicas constantes, boa alimentação, comportamento preventivo, entre outras).

Entende-se que somente a prática pela prática pautada no saber fazer (dimensão procedimental), não asseguram um aprendizado eficiente, pois impossibilitam que os alunos estabeleçam relações entre os conhecimentos produzidos na escola e os saberes adquiridos em sua vida. Sem a devida orientação e abordagem dos aspectos conceituais e atitudinais dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas muitas vezes esse *saber fazer* pode reduzir-se apenas ao saber reproduzir, reprodução que no caso do esporte, devido a intensa influência da mídia, normalmente apresenta o modelo de esporte rendimento como referência. Assim, concorda-se com Betti (1999, p. 28, grifo nosso), pois se entende que o “aluno precisa **pensar** e não somente reproduzir”.

Nesse sentido, Russo (2010) defende a necessidade de o professor buscar sempre se conscientizar quanto à importância de sua intervenção pedagógica no processo de

ensino e aprendizagem, pois em seu entendimento a Educação Física é uma disciplina que:

[...] apresenta uma grande diversidade de conteúdos, e, portanto, o tempo que os alunos frequentam a escola deveria ser suficiente para que eles pudessem ter acesso a diferentes atividades, as quais pudessem contribuir efetivamente com o seu processo de formação escolar (RUSSO, 2010, p. 23).

Diante desse quadro entende-se que é necessário oportunizar aos alunos uma variedade de vivências esportivas mediante um ensino balizado por abordagens críticas, pois assim se estará contribuindo para a formação de sujeitos com senso crítico e maior repertório motor.

4.2.3 Categoria 3: Percepções sobre os alunos, interesses e preferências

Na sequência do questionário aplicado aos professores de Educação Física participantes da pesquisa, apresentaram-se duas questões visando a identificação da percepção desses docentes acerca de seus alunos. Na pergunta de número oito (8) indagaram-se os professores quanto à existência de eventuais diferenças entre os anos escolares (8º e 9º anos) em relação ao conteúdo desenvolvido, como preferências, níveis de participação e/ou dificuldades dos alunos.

Após a leitura das respostas observou-se que apenas o professor P1C relatou não identificar diferenças entre os alunos de 8º e 9º anos em relação aos aspectos acima elencados. Os demais professores (P1A, P2A, P1B e P2B) foram unânimes em suas respostas e apontaram observar diferenças em relação ao nível de participação, que no entendimento dos mesmos é maior entre os alunos dos 8º anos do ensino fundamental.

Segundo Scaglia e Freire (2003) a transição da pré-adolescência para a adolescência é observada normalmente entre os alunos desse nível de ensino. Para os referidos autores é comum que os alunos comecem a apresentar durante esse período escolar um comportamento emocional instável e um crescimento corporal acelerado que pode comprometer a coordenação motora. Sugere-se assim, que a menor participação dos alunos dos 9º anos nas aulas de Educação Física ocorra devido ao receio dos mesmos estarem expondo essas dificuldades, pois nesse ano escolar acredita-se que a maior parte desses alunos já vivencia as mudanças inerentes ao estágio de

crescimento, enquanto que nos alunos dos 8º anos essa transição (de modo geral) está se iniciando.

A questão nove (9) foi elaborada visando identificar quais eram os conteúdos preferidos pelos alunos de 8º e 9º anos na percepção dos docentes. Os cinco (5) professores apontaram o conteúdo esporte como sendo o mais desejado pelos discentes nas aulas de Educação Física. Os professores P2B e P1C ainda apontaram o jogo como um conteúdo também preferido por seus alunos.

Esporte, e jogos (P2B);
Na minha realidade os jogos, juntamente com os esportes são os conteúdos preferidos (P1C).

Para Freire (2002, 2003) o jogo, devido às características que lhe são inerentes favorece a constituição de um ambiente de ensino lúdico e prazeroso, sendo um elemento motivador para os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

As respostas dos demais professores (P1A, P2A e P1B) que apontaram o conteúdo esporte como sendo o mais aceito pelos alunos foram apresentadas mediante a indicação de modalidades esportivas:

Vôlei e futebol (P1A);
Os de sempre, futsal e voleibol (P2A);
Futsal, Vôlei (P1B).

Essas respostas de certo modo são o reflexo da própria ênfase dos referidos professores quanto às abordagens nas aulas de Educação Física de modalidades esportivas como futsal e voleibol, que como será apresentado na sequência, constituem-se como praticamente as únicas no trato pedagógico do conteúdo esporte.

4.2.4 Categoria 4: Ensino do esporte: modalidades mais desenvolvidas, metodologias e concepção de esporte e EF.

Por meio dessa categoria, buscou-se apresentar as modalidades esportivas mais abordadas pelos professores no desenvolvimento desse conteúdo nas aulas de Educação Física, bem como os métodos de ensino priorizados pelos docentes e suas concepções acerca da disciplina de Educação Física e do esporte.

Desse modo os docentes foram indagados na questão de número dez (10) sobre quais modalidades eram mais trabalhadas nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, abaixo se destaca algumas respostas dos professores:

Vôlei, futsal, handebol e basquete pela facilidade da infraestrutura (P1A);
Trabalhamos o futsal e o voleibol devido às preferências (P2A);
Futsal, Vôlei (P1B);
Futsal e Vôlei por conta do espaço físico (P2B);
Pelas condições que se apresentam no momento as modalidades esportivas mais trabalhadas são o voleibol, o futsal e o atletismo (P1C).

Observa-se nas respostas dos docentes que os esportes mais desenvolvidos nas aulas são o futsal e voleibol, sendo que as justificativas para a prioridade dessas modalidades nos processos pedagógicos giram em torno das condições do espaço físico e das preferências dos alunos.

A grande maioria dos espaços existentes para o desenvolvimento das aulas de Educação Física das escolas públicas brasileiras é composta por quadras poliesportivas destinadas ao ensino, sobretudo de quatro modalidades esportivas coletivas (futsal, vôlei, handebol e basquete) denominadas por Betti (2009, p. 21) como o tradicional “quadrado mágico” da Educação Física escolar, fato que talvez justifique os apontamentos do professor P1A, pois o mesmo citou a questão da infraestrutura como um condicionante no ensino dessas modalidades esportivas nas aulas. Resposta semelhante pode ser verificada no relato do professor P2B, em que aponta o espaço físico como justificativa para o ensino das modalidades de futsal e voleibol.

De acordo com Betti (1999) apesar de existirem inúmeras outras possibilidades para a difusão do movimento corporal na disciplina de Educação Física somente algumas modalidades esportivas são priorizadas pelo professor. Segundo a referida autora, aspectos relacionados ao espaço físico até podem constituir-se num problema para o desenvolvimento das aulas, contudo, não deveriam condicionar o conteúdo a ser abordado pelo professor. Betti (1999) como exemplo cita o atletismo, a ginástica e a dança, que em seu entendimento poderiam ser desenvolvidos de acordo com o espaço físico existente nas escolas.

Quanto à hegemonia das modalidades esportivas como o futsal e o voleibol, relatadas pelos professores P1A, P1B e P2B, consideram-se os apontamentos elencados por Bourdieu (2003), que admite/concebe a conformação do campo esportivo atrelado à constituição de um campo específico de produtos, consumos e práticas esportivas

ligadas a uma dinâmica econômica e cultural. Assim, entende-se que fatores como o amplo espaço da televisão e a intensa veiculação das referidas modalidades nos diversos veículos midiáticos contribuem para a popularidade desses esportes, favorecendo o *consumo esportivo* dos mesmos (PRONI, 1998) e direcionando preferências culturais.

Conforme observam Bourdieu e Passeron (1982) o indivíduo é um ator social configurado socialmente nos seus mínimos detalhes, como nas preferências, gostos e aspirações profissionais, portanto, seu comportamento e atitudes de acordo com os referidos autores, corresponderiam a um reflexo dessa configuração.

Nesse contexto, e como já apontado por Russo (2010), entende-se que se o professor condicionar o ensino do esporte apenas as modalidades preferidas pelos alunos (que normalmente são as mais exploradas pela mídia), deixará de ampliar a cultura esportiva dos mesmos e perderá a oportunidade de problematizar as questões referentes a tais conteúdos, como o consumo esportivo, influências políticas, determinantes culturais, entre outras.

Para tanto, considera-se essencial que o professor tenha um posicionamento bem definido acerca dessas questões, pois de acordo com Molina Neto (1991) existem duas posições diferenciadas dos docentes no que diz respeito à utilização do esporte no âmbito escolar: uma que critica o caráter reprodutor e manipulador do fenômeno esportivo e a outra que nem mesmo se dá conta dessa manipulação.

A questão número onze (11) do questionário aplicado aos professores foi elaborada visando identificar os métodos de ensino adotados pelos docentes para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

De acordo com Libâneo (1994) método de ensino corresponde a maneira de o professor dirigir e estimular o processo de ensino, utilizando de modo intencional um conjunto de ações e procedimentos. No que diz respeito ao ensino de um conteúdo específico como o esporte Tenroller e Merino (2006) apontam os métodos parcial, global e misto como sendo os mais tradicionais no ensino de modalidades esportivas coletivas.

Após a análise dos questionários percebeu-se que o professor P2A não respondeu a esse questionamento. Já os professores P1B e P2B revelaram abordar o esporte mediante o emprego de aulas teóricas e práticas:

As regras são aplicadas durante as aulas na sala, o jogo durante a aula prática (P1B);

Procuo utilizar aulas teóricas para tratar das regras e a parte prática para que o aluno fique interado sobre o esporte como um todo (P2B).

As respostas assinaladas pelos referidos professores não apresentam elementos que reflitam a utilização dos métodos sugeridos por Tenroller e Merino (2006), pois se resumem em diferenciar a parte teórica da aula (com a explicação das regras) da parte prática (aplicação das regras).

Nesse sentido, entende-se que os professores ou não assimilaram devidamente a questão, ou apresentam dificuldades em relacionar os aspectos de sua prática pedagógica (suas ações e procedimentos) aos métodos de ensino difundidos na literatura.

Em relação aos professores P1A e P1C os mesmos apontaram os métodos mistos para o ensino do esporte nas aulas, assim como as aulas teóricas.

Devido a minha formação meu modelo de aulas compreende a abordagem dos fundamentos dos esportes, em exercícios educativos com os momentos de jogo. Procuo também avançar em aulas teóricas propondo questionamentos críticos acerca das práticas (P1A); Trabalho a parte prática dos esportes, com mini-jogos e exercícios específicos e aulas expositivas, que procuro desenvolver de acordo com a visão crítico-emancipatória, uma vez que acredito que assim os alunos e alunas terão uma visão melhor de como utilizar-se dos conhecimentos da EF em sua realidade (P1C).

Observa-se nas respostas dos professores que os mesmos procuram contemplar os métodos parcial, global e misto, bem como as aulas teóricas expositivas para o ensino do esporte, evidenciando pela variedade de formas de abordar esse conteúdo uma preocupação em adequar o ensino as características dos alunos.

Na pergunta número doze (12) os professores foram questionados se observavam diferenças e/ou semelhanças entre a disciplina de Educação Física e o Esporte e quais seriam elas. Com exceção do professor P1B, que não respondeu essa questão, os demais apresentaram as seguintes respostas:

Infelizmente no senso comum a Educação Física e os esportes estão intimamente ligados (P1A); O esporte está incluso na Educação Física, temos que trabalhar os esportes devido às culturas, mas não fica só nisso. A EF é muito mais (prevenção, danças, jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas...) (P2A); Sim há diferenças, pois a Educação Física é uma disciplina que aborda metodologias adequadas para a prática de conteúdos como o esporte (P2B); No decorrer histórico aconteceu uma aproximação conceitual entre Educação Física e Esporte e que refletiu na prática pedagógica. O que precisa ficar bem claro é que o esporte é um dos conteúdos da Educação Física Escolar, talvez

o mais importante, porém não o único. É necessária muita reflexão sobre o tema (PIC).

Como discutido anteriormente, Betti (1991), Bracht (1997) e Assis de Oliveira (2001) revelam a estreita relação e influência de outras instituições no processo de constituição da disciplina de Educação Física, entre as quais a instituição esportiva, que, assentada no modelo de rendimento, competição, alienação, produção e consumo faz da Educação Física partícipe na sua especificidade. De acordo com os referidos autores após a Segunda Guerra Mundial essa influência se intensifica e se firma, e o esporte passa a ser um elemento hegemônico da cultura corporal.

No entendimento de Finck (2010, p. 18) essa constituição do binômio Educação Física/Esporte somente passa a ser questionada a partir da década de 1980, com a participação da disciplina de Educação Física no debate sobre as mudanças da educação brasileira, onde transformações importantes foram observadas no seu referencial teórico científico.

No entanto, torna-se importante ressaltar que, mesmo diante dessas inúmeras transformações e do tempo transcorrido a disciplina de Educação Física em muitos casos ainda comporta resquícios dessa analogia, pois de acordo com os pressupostos teóricos expostos anteriormente o esporte ainda se configura num conteúdo hegemônico da disciplina.

Na fala do professor PIC pode-se perceber a importância atribuída a esse conhecimento, pois quando relata que “o esporte é um conteúdo da Educação Física”, o professor logo acrescenta “talvez o mais importante”. Apesar dessa importância atribuída ao esporte pode-se admitir que os professores P1A, P2A, P2B e P1C, apresentam o entendimento de que a Educação Física e o esporte não são sinônimos, ou seja, de que o esporte se configura em um dos conteúdos da disciplina de EF. Acredita-se que se os próprios docentes apresentarem uma concepção análoga acerca da Educação Física e do esporte, muito provavelmente seus alunos também irão reproduzir essa concepção. Por outro lado, entende-se que de nada adianta apenas o professor saber que o esporte é um dos conteúdos da disciplina de Educação Física, pois é preciso problematizar essa questão com os alunos, diversificando as aulas e explorando toda a gama de conhecimentos da área.

Segundo Kunz (1991) a hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física dificulta que outros conteúdos sejam aceitos pelos alunos, pois devido à vivência reduzida, porém intensa dos alunos com esse único conhecimento, entende-se que os

mesmos tendem a não reconhecer as demais manifestações corporais inerentes à disciplina como conteúdos.

4.2.5 Categoria 5: Percepções/contribuições/contradições dos megaeventos esportivos para a EF e o esporte

Considerando o momento atual vivenciado pelo país no cenário esportivo no que diz respeito à realização de megaeventos, entre eles a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016, foram incluídas no questionário dos professores as questões treze (13) e quatorze (14) visando obter a opinião desses docentes sobre a realização dos referidos eventos e as possíveis contribuições ou contradições para a área da Educação Física e para o Esporte. Assim, a pergunta de número treze (13) foi formulada da seguinte maneira: Qual sua opinião sobre os megaeventos esportivos que serão realizados no Brasil (Copa do Mundo, Olimpíadas)?

Boa, mas não vejo como isso pode mudar a consciência sobre a prática de atividades físicas e qualidade de vida relacionada a estas práticas (P1A);

Serve como incentivo à prática de esporte para a população e mostrar que o Brasil é capaz de realizá-los, porém, o que está em jogo é a “mídia”, querem ganhar dinheiro através do marketing. Esquecem que o Brasil não tem base (iniciação) e não investem nos atletas das outras modalidades que não seja o futebol (P2A);

O Brasil hoje não possui condições de sediar eventos desse porte. Muito está sendo investido na infraestrutura e pouco se está fazendo pela educação e esporte. Ainda temos dificuldades de transporte, aeroportos, estradas, sem falar que o sistema de saúde esta um caos. Outras ações poderiam estar sendo priorizadas (P1B);

O Brasil não é um país que investe em esporte, principalmente de rendimento. Portanto acredito que somente os estádios de futebol serão utilizados posteriormente (P2B);

Politicamente importante para o país, porém não acredito em legado estrutural e melhoria do esporte e condição de vida, basta analisar o superfaturamento de obras e as reais condições das estruturas recentemente construídas ou reformadas para o Pan Americano (P1C).

Nas respostas dos professores é possível observar semelhantes pontos de vista. O professor P1A entende que pode ser boa a realização desses megaeventos (apesar de não explicar em que sentido), no entanto apresenta-se incrédulo em relação às possíveis mudanças de comportamento da população acerca da prática de atividades físicas.

No entendimento do professor P2A a realização desses eventos poderá mostrar que o Brasil possui condições de sediar competições desse porte, além de servir como incentivo para a população praticar esportes, porém, o referido professor também

ressalta preocupação ao citar os problemas relacionados à inexistência de uma base esportiva no país, bem como os interesses econômicos de determinados segmentos por esses eventos.

Como pode ser notada, a resposta apresentada pelo professor P2B afirma que o Brasil não investe no esporte, principalmente do esporte de alto nível. Contrastando a opinião do referido professor, entende-se que os investimentos em esporte são em sua imensa maioria concentrados justamente no modelo de rendimento. Bueno (2008) revela a discrepância entre os valores aplicados no esporte educacional e de participação (lazer) em relação ao esporte de rendimento.

Entende-se ainda que a opinião expressa pelo professor P2B revela também certa desconfiança quanto aos possíveis legados desses eventos para o país, pois o mesmo sugere que somente os estádios de futebol serão posteriormente utilizados, evidenciando um pessimismo em relação às eventuais melhorias para outras áreas tais como infraestrutura, transporte, turismo, entre outras.

As respostas dos professores P1B e P1C convergem para um ponto interessante, que merece ser problematizado pela população. Trata-se do reconhecimento de que a realização da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos pode representar algum significado político para o Brasil (como apontado pelo professor P1C), no entanto, deve-se admitir que o país não apresenta condições para sediar eventos dessa magnitude.

O descrédito revelado pelo professor P1C quando se refere ao legado dos jogos Pan Americanos de 2007, refletem o pensamento de um segmento da população que ainda se posiciona de forma crítica a respeito dessa temática. Segundo Bueno (2008) o precário planejamento e execução orçamentária resultaram em um gasto final oito (8) vezes maior do que o previsto para a realização desse evento. Sem falar das recentes denúncias veiculadas na mídia televisiva no que diz respeito à qualidade dúbia das estruturas construídas para sediar esses jogos, como no caso da interdição do estádio Engenhão³⁴, no Rio de Janeiro por problemas estruturais.

Finalizando o questionário aplicado para os professores participantes da pesquisa, perguntou-se na questão quatorze (14) se os docentes acreditavam que os

³⁴ Conhecido popularmente como Engenhão, o Estádio Olímpico João Havelange foi construído pela prefeitura do Rio de Janeiro para sediar as provas de atletismo e de futebol de campo dos Jogos Pan-americanos de 2007.

eventos esportivos a serem realizados poderiam trazer contribuições para a Educação Física e para o esporte.

Para a Educação Física não. Para o esporte talvez. Para o esporte em função dos investimentos em infraestrutura e patrocínios em busca de resultado. Para a Educação Física não muda pois a importância dada a prática das atividades ainda é restrita e mecânica aí o investimento não são em eventos mas em educação e conscientização (P1A);

Incentivo a prática esportiva(P2A);

Não dá para negar que eventos como esses na época de sua realização nos encherão de orgulho, porém as despesas serão pagas com muito sacrifício da população que efetivamente trabalha e paga os impostos. (P1B);

Não, por que nossas escolas estão sucateadas. Não temos espaço físico para trabalhar. Na minha opinião as escolas deveriam ter um ginásio poliesportivo para que nós profissionais pudéssemos trabalhar a Educação Física e o esporte como um todo (P2B);

Não. O pouco investimento existente acontece no alto rendimento, na base praticamente inexistente. Basta ver nossos jogos escolares, onde, por regulamento o esporte intra-escolar (inter-séries) é a primeira fase, para depois acontecerem as fases municipais, regionais, macro-regionais e final, não recebem incentivo algum da Secretaria de Esportes e a muito custo esta se voltando a hora treinamento. Talvez a partir de agora o esporte da escola comece a receber a devida atenção por parte dos políticos (P1C).

Os apontamentos assinalados pelos professores P1A, P1B, P2B e P1C evidenciam que a realização dos megaeventos não necessariamente resultará em contribuições para a Educação Física. No entendimento de Bracht e Almeida (2013) muitas pessoas tendem a acreditar que devido à realização desses eventos a disciplina de Educação Física poderá receber finalmente a atenção merecida por parte do poder público e também obter o almejado reconhecimento social, essencial para a autoestima dos professores.

No entanto, sabe-se que na prática não é bem dessa forma que se consolidam as expectativas. Como exemplo pode-se citar uma notícia veiculada no site da prefeitura municipal de Ponta Grossa no dia 31 de outubro do corrente ano (CIDADE..., 2013), a qual anuncia que a cidade está prestes a receber recursos federais na ordem de 1 milhão de reais para construção de praças esportivas e equipamentos de lazer. De acordo com o secretário de esportes da cidade (que nem mesmo é da área da Educação Física) os projetos já estão concluídos, ou seja, espera-se apenas o recebimento da verba. Diante desse quadro, pode-se perguntar: Os profissionais da área da Educação Física foram devidamente ouvidos ou consultados em relação a essas questões?

Infelizmente a resposta não é positiva, assim pode-se questionar aqueles que acreditam que efetivamente a área da Educação Física terá mais representatividade (ou

os professores maior “moral” para tratar de questões nas quais é especialista), por conta da realização dos megaeventos esportivos.

Pela resposta empreendida pelo professor P2B entende-se que a realização dos referidos eventos não trarão contribuições para a Educação Física, pois como relata o professor, as escolas se encontram em péssimas condições no que tange o espaço físico. Considerando-se a proximidade da realização dessas competições pode-se admitir que realmente no nível do esporte educacional não ocorreram investimentos nas escolas em relação aos aspectos estruturais e/ou materiais visando melhorar as condições de trabalho do professor de Educação Física e conseqüentemente a qualidade do ensino da disciplina.

O professor P2A foi sucinto ao apontar o incentivo à prática esportiva como sendo o benefício da realização dos megaeventos esportivos no Brasil.

Contrariando o ponto de vista do professor P2A, entende-se, assim como Bueno (2008) que os maiores investimentos no esporte estão sendo realizados no nível de rendimento, o qual não atende aos interesses da maior parte da população. Segundo Bracht e Almeida (2013) “a realização de megaeventos num país pode não impulsionar a prática esportiva por parte da população – uma das razões para isso está ligada ao fato de que as instalações esportivas, construídas para esses eventos, não se prestam ao uso da população em geral”.

Os apontamentos do professor P1B sugerem que durante a realização dos eventos esportivos a população brasileira poderá se orgulhar (imagina-se que seja de sua seleção de futebol ou da capacidade do país de realizar tais competições), porém, o referido professor ressalta que as despesas serão pagas mediante muito sacrifício da população.

Entende-se que o investimento empreendido pelo país na realização dos referidos jogos não serão usufruídos pela imensa maioria da população brasileira, que carece de serviços básicos de saúde e transporte, que não tem educação de qualidade mais que pode ter o orgulho de dizer que seu país apresenta estádios de futebol no padrão FIFA.

O professor P1A relata que o esporte pode reter alguma contribuição pela realização dos megaeventos, devido aos investimentos em infraestrutura e patrocínios. Acredita-se que qualquer contribuição para o esporte oriunda da realização das competições, se dará no âmbito do esporte institucionalizado, portanto, atenderá uma parcela ínfima da população. É o que aponta o professor P1C quando assinala que o

“investimento existente acontece no alto rendimento”, pois como exemplo o professor cita a realização dos jogos escolares, os quais são organizados pela Secretaria de Esportes do governo do Estado do Paraná e ocorre sem o devido apoio de seus idealizadores, fato que reflete em nossa visão o descaso geral com o esporte no âmbito escolar.

Para ficar bem claro, não se vê de modo positivo a realização dos megaeventos esportivos que serão realizados no Brasil, pois se entende que os investimentos públicos deveriam contemplar as reais necessidades da população brasileira e não servir aos interesses políticos e econômicos de governos e empresários, pois se acredita que os recursos poderiam ser mais bem aproveitados se aplicados em áreas como educação e saúde. No entanto, os investimentos foram ou ainda estão sendo feitos, os estádios construídos e agora não há como retroceder.

De acordo com Bracht e Almeida (2013, p. 139) não se pode ignorar o fato da realização desses megaeventos e a consequente mobilização popular, contudo:

[...] seu engajamento no processo não pode ser de simples adesão entusiasmada e eufórica— é preciso pensar a partir da lógica dos megaeventos, assumindo a tarefa de preparar nossos alunos para eles. Predispor os discentes para esses megaeventos significa ampliar os seus conhecimentos sobre o fenômeno esportivo, e isso envolve tanto o aprendizado dos esportes no sentido de sua prática, suas regras, suas características e lógicas internas, como a compreensão do significado cultural, político e econômico do esporte de uma maneira geral e dos megaeventos em particular.

Diante desse quadro, entende-se que seja necessário buscar possibilidades educativas para abordar a temática dos megaeventos esportivos junto aos alunos, favorecendo discussões críticas acerca desses acontecimentos e promovendo questionamentos como os elencados por Bracht e Almeida (2013, p. 139):

É bom para o Brasil e sua população que o governo invista vultosos recursos públicos visando à conquista de medalhas olímpicas? Por que é bom para a população? O que seria mais relevante ou prioritário: ganhar medalhas olímpicas ou aumentar o número de praticantes de esporte (motivados por razões de saúde, divertimento, prazer etc.)?

Entende-se que tais questionamentos devam ser provocados pelos professores de Educação Física visando incutir nos alunos o senso crítico. Pela experiência acumulada em relação a eventos como os Jogos Pan Americanos (realizados no Rio de Janeiro em 2007), evidencia-se de forma atrevida que eventos como a Copa do Mundo

de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 poderão representar grandes desperdícios de dinheiro público, apontando um constraste entre o que se espera desses eventos e o que será efetivamente realizado.

4.3 As respostas dos questionários dos alunos

Conforme apresentado anteriormente, no intuito de se conhecer a visão dos alunos acerca das aulas de Educação Física, bem como o entendimento que apresentam sobre o esporte e a referida disciplina elaborou-se um questionário específico para os discentes das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental selecionadas para compor esta fase da pesquisa. O número total de turmas participantes nessa etapa foi de doze (12), ou seja, quatro (4) turmas por escola (A, B, C), sendo que os critérios para seleção das mesmas já foram descritos no decorrer desse estudo. Após a análise dos dados obtidos constatou-se que ao todo trezentos e trinta e quatro (334) alunos responderam os questionários. Como já descrito, inicialmente efetuou-se um estudo piloto para ajustar esse instrumento de coleta de dados e após as análises empreendidas organizou-se a versão final do questionário dos alunos com doze (12) perguntas (APÊNDICE V).

Para realizar a discussão dos dados obtidos foram elencadas quatro (4) categorias de análise que podem ser visualizadas no quadro (10) abaixo e que serão discutidas na sequência.

| As respostas dos questionários dos alunos | |
|---|---|
| Categoria 1 | Percepções das aulas/disciplina de EF: importância, contribuições, preferências. |
| Categoria 2 | Saberes/percepções sobre o esporte: Modalidades mais desenvolvidas, percepção entre Educação Física e esporte, percepção sobre o professor. |
| Categoria 3 | Experiências com o esporte rendimento/competição. |
| Categoria 4 | Experiências com o esporte nos momentos de lazer, influência da mídia. |

Quadro 10: Categorias referentes à análise das respostas dos questionários aplicados para os alunos das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Fonte: Autor.

4.3.1 Categoria 1: Percepções das aulas/disciplina de EF: importância, contribuições, preferências

Para compor esta primeira categoria agruparam-se as seis (6) primeiras perguntas do questionário, sendo que inicialmente questionou-se os alunos acerca da percepção deles em relação à disciplina de Educação Física. As respostas das duas (2) primeiras questões podem ser observadas nos quadros (11 e 12) abaixo.

| Pergunta 1: Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê? | |
|--|--|
| NÃO: 13 alunos (3,9%) | SIM: 321 alunos (96,1%) |
| - Por que não sabe jogar: 5 alunos (38,5%) | - Por que tem ESPORTE/praticamos esporte: 102 alunos (31,8%) |
| - Por que não gosta de se exercitar: 8 alunos (61,5%). | - Por que faz bem para a saúde/melhora a saúde: 89 alunos (27,7%) |
| | - Por que é prazeroso: 75 alunos (23,4%) |
| | - Por que não precisamos “copiar”/saímos da sala: 46 alunos (14,3%). |
| - Não responderam a questão: 9 alunos (2,8%) | |

Quadro 11: Respostas dos alunos referentes à questão número 1.

Fonte: Autor.

| Pergunta 2: Você acha as aulas de Educação Física importantes? Por quê? | |
|--|--|
| NÃO: 10 alunos (3%) | SIM: 324 alunos (97%) |
| -Por que não tem conteúdo/matéria: 5 alunos (50%); | - Por que é importante para a saúde/gera conhecimento sobre saúde: 209 alunos (64,5%); |
| - Não soube justificar: 5 alunos (50%). | - Por que tem esportes/podemos praticar esportes: 70 alunos (21,6%); |
| | - Por que é divertida/gera prazer: 23 alunos (7,1%); |
| | - Não soube justificar: 46 alunos (14,2%). |

Quadro 12: Respostas dos alunos referentes à questão número 2.

Fonte: Autor.

Como pode ser verificado, do total de alunos participantes, apenas treze (13) que corresponde a 3,9% do total da amostra, respondeu não gostar das aulas de Educação Física e 10 alunos (3%) disseram não observar importância nas mesmas.

No quadro (11) pode-se perceber que dos alunos (13) que revelaram não gostar das aulas (3,9%), a maior parte, ou seja, oito (8) alunos (61,5%) apontou o fato de *não gostar de se exercitar como justificativa*. Apesar de ser um percentual pequeno de alunos se comparado com a amostra total, pode-se indagar as razões que contribuem para que esse quadro seja instalado. Concorda-se com os apontamentos de Finck (1995, p. 41) quando problematiza se “haveria o indivíduo ‘zero’ que nenhum movimento desperte seu interesse?”, ou seja, será que dentre tantas possibilidades de vivência da cultura corporal inerente às aulas de Educação Física não existe ao menos uma que possa agradar a maioria dos alunos?

Acredita-se que o *não gostar de se exercitar* por parte de alguns alunos está relacionado à limitação no desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física, tanto em relação às poucas modalidades esportivas desenvolvidas (vôlei e futsal), como na forma de abordagem dos conhecimentos relacionados ao esporte.

As justificativas dos alunos podem estar ocorrendo devido a essa hegemonia, pois os demais alunos (5) que correspondem a 38,5% do número total da amostra, que não apreciam as aulas de Educação Física relataram que *não sabem jogar*. Nesse sentido, entende-se que se outras manifestações corporais também fossem devidamente abordadas nas aulas, entre elas a dança, a ginástica e as lutas, os alunos que não se identificam com a prática esportiva e seus elementos competitivos poderiam se motivar para participarem das aulas.

Pode-se ainda observar no quadro (11) que apenas 2.8% dos estudantes não responderam a esse primeiro questionamento

Dentre os dez (10) alunos que admitiram não atribuir importância para a disciplina de Educação Física, metade deles não soube justificar suas respostas e os demais mencionaram a ausência de conteúdos ou matéria como sendo o motivo para não acharem importantes as aulas de Educação Física.

Nos estudos de Darido (2004) pode-se perceber que a disciplina de Educação Física, apesar de ser eleita a preferida dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, a mesma não aparece nas primeiras posições quanto ao nível de importância, sendo tais posições preenchidas por disciplinas como Português e Matemática. Acredita-se que a maior carga horária destinada a essas disciplinas na grade curricular em detrimento das

aulas de Educação Física possam contribuir para justificar esses dados.

Em contrapartida, a grande maioria dos alunos (321) que corresponde a 96,1%, revelou gostar das aulas de Educação Física, sendo alto também o número de alunos que considera importantes as aulas dessa disciplina (324 alunos - 97%). Destes estudantes que atribuem importância à disciplina um percentual de 14,2% não soube justificar sua resposta. Esses dados corroboram com os resultados obtidos por Darido (2004) os quais revelam que a Educação Física é a disciplina preferida dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Dentre os motivos mais recorrentes assinalados nas respostas pode-se identificar o fato de a disciplina apresentar o esporte como conteúdo predominante, pois 31,8% dos alunos apontaram essa particularidade como principal justificativa para gostar das aulas e outros 21,6% como justificativa para atribuir importância a referida disciplina.

Estes argumentos são contrastantes com as respostas dos alunos que disseram não gostar das aulas de Educação Física, e apesar de se considerar os fatores culturais e econômicos que influenciam na constituição dos gostos e preferências dos alunos, pode-se atrelar um peso significativo ao fato de os professores priorizarem o conteúdo esporte no desenvolvimento das aulas, conforme ficou evidenciado nas observações das aulas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental e nas respostas dos professores participantes desse estudo.

Outro argumento recorrente nas respostas apresentadas pelos alunos diz respeito ao entendimento de que a Educação Física melhora ou faz bem para a saúde. Esta justificativa aparece nas respostas de 27,7% dos alunos que dizem gostar das aulas dessa disciplina. Para os alunos que atribuem importância a Educação Física esse índice chega a 64,5%.

Estas justificativas se mostram pertinentes, pois revelam que um percentual significativo de alunos consegue visualizar na disciplina de Educação Física a difusão de conhecimentos relacionados à saúde, portanto, observam nessa área do conhecimento a perspectiva defendida por autores como Guedes e Guedes (1996) e Nahas (2006).

De acordo com Darido (2004, p. 61):

A Educação Física na escola deveria propiciar condições para que os alunos obtivessem autonomia em relação à prática da atividade física, ou seja, após o período formal de aulas os alunos deveriam manter uma prática de atividade regular, sem o auxílio de especialistas, se assim desejarem.

No entendimento da referida autora, esse objetivo poderia ser mais bem facilitado se os alunos se deparassem com atividades prazerosas, “pois, apreciando determinada atividade é mais provável desejá-la, caracterizando uma ligação de prazer” (DARIDO, 2004, p. 61).

Nesse contexto, pode-se observar que 7,1% dos estudantes consideram as aulas de Educação Física importantes devido ao fato de as mesmas serem "divertidas", outras justificativas foram ainda assinaladas por 23,4% dos alunos, que entre elas apresentam para se gostar das aulas questões relacionadas ao *prazer* pela realização das atividades práticas.

Entende-se que, ao contrário da Educação Física, as demais disciplinas da grade curricular apresentam-se pautadas em um âmbito essencialmente conceitual de ensino, que normalmente se limita ao espaço da sala de aula. Assim, acredita-se que o simples fato de a aula apresentar frequentemente características procedimentais e de ser realizada em um ambiente diferente do “padrão” de sala de aula, pode contribuir para despertar o interesse dos alunos pela disciplina, principalmente quando o professor proporciona um ambiente de aprendizagem lúdico, que favorece a ocupação voluntária e prazerosa dos estudantes (HUIZINGA, 1999; FREIRE; SCAGLIA, 2003).

No quadro (11) pode-se ainda perceber que 14,3% dos alunos relataram a possibilidade de “sair da sala” e “não precisar copiar” como sendo o motivo principal para gostar das aulas de Educação Física. Essa justificativa revela infelizmente que a disciplina de Educação Física ainda é vista por parte dos alunos como sendo destituída de conteúdos relevantes, que necessitam ser estudados.

A terceira pergunta do questionário indagou os estudantes sobre qual conteúdo os mesmos mais gostam de aprender nas aulas de Educação Física?

Assim, como nas demais questões do questionário, para responder a essa pergunta os alunos poderiam citar mais de um item nas respostas caso desejassem. Após a análise dos dados identificou-se que 16 alunos (4,8%) não responderam a esse questionamento. Dentre os trezentos e dezoito alunos (318) respondentes o esporte foi o conteúdo mais assinalado por (84,1%) deles, seguido do jogo (3,6%) e dos conhecimentos sobre o corpo (3,6%). A dança foi citada por apenas 0,6% dos alunos e um percentual de 3,3% dos estudantes ainda relatou que gostam de tudo o que é desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Resultados obtidos por Betti (1995) e Darido (2004) revelam que a prática esportiva se constitui na atividade preferida dos alunos dos anos finais do ensino

fundamental. Nos estudos de Finck (1995, 2005) e de Taques (2012) o esporte do mesmo modo se constituiu como sendo o conteúdo preferido da maior parte dos alunos desse nível de ensino.

Entende-se que esses dados refletem as situações já debatidas nesse trabalho, tais como: a influência do esporte no processo de constituição da disciplina de Educação Física; os aspectos culturais; as questões relacionadas ao espaço físico das escolas; os materiais disponíveis para as aulas; a influência da mídia na propagação dessa manifestação cultural; etc. (BETTI, 1991; BRACHT, 1997; ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; FINCK, 2010; TEIXEIRA, 2010). Acredita-se que tais situações contribuam para que outros conteúdos, como a dança, o jogo, as lutas e os conhecimentos sobre o corpo (apontados nesse estudo por um percentual bem reduzido de alunos) não sejam difundidos entre os escolares.

Outro aspecto que se considera importante ressaltar diz respeito à formação do professor de Educação Física, pois ainda observa-se nos diversos cursos de licenciatura uma grade curricular que destina uma carga horária expressiva para as disciplinas esportivas em detrimento das demais (FINCK, 2005). Nesse contexto, entende-se que o futuro professor tenderá a priorizar o esporte em suas aulas, dado o intenso estudo e exploração desse conteúdo durante sua formação inicial.

As modalidades esportivas mais assinaladas por 84,1% dos alunos que apontaram o conteúdo esporte como sendo o que detém a maior preferência, foram: o futsal/futebol 145 (51,6%); vôlei 137 (48,8%); basquete 38 (13,5%); tênis de mesa 16 (5,7%); xadrez 6 (2,1%) e o handebol: 5 (1,8%). Inclui-se nessa percentagem o jogo da queimada, que embora não seja uma modalidade esportiva, foi apontado entre as preferências de quatro (4) alunos, ou seja, por 1,4% da amostra.

Considerando-se os apontamentos de Betti (2009) e Betti (1999) no que diz respeito ao “quarteto mágico” da disciplina de Educação Física, ou seja, a hegemonia nas aulas de esportes coletivos como futsal, voleibol, basquete e handebol é possível observar um menor prestígio de modalidades como o basquete (13,5%) e o handebol (1,8%) na comparação com o futsal e voleibol que aparecem como sendo os esportes preferidos pela grande maioria dos estudantes.

Acredita-se que o fator cultural seja um dos motivos que pode explicar esses dados, pois como já discutido anteriormente, o Brasil é considerado o país do futebol, onde muitas vezes os resultados dos jogos do clube preferido apresentam maior importância para a população do que a situação econômica e política do país. O

voleibol, do mesmo modo, devido aos resultados expressivos obtidos pelas seleções brasileiras nos últimos anos no cenário mundial apresenta-se na atualidade como um esporte consideravelmente difundido no Brasil.

Logicamente não se deve desconsiderar a enorme influência exercida pela mídia na difusão das referidas modalidades esportivas. Assim, basta observar o expressivo espaço desses esportes nos diversos veículos midiáticos e a quantidade de horas de transmissão de televisão destinadas ao futebol por exemplo. No entendimento de Kenski (1995, p. 131) a:

[...] mediatização maciça das mais diversas modalidades de esportes impõe que novas necessidades, novas práticas, novas regras sejam acrescentadas (ou alteradas) na atividade esportiva. Estas alterações de regras visam a melhor exploração do espetáculo pela televisão, a veiculação mais intensiva de espaços de publicidade durante os eventos e a ampliação do público telespectador ligado à esse tipo de programação. Assim, procura-se adaptar os calendários dos eventos e os horários de transmissão das partidas, aos dias e horários desejáveis e convenientes às cadeias de televisão.

Pode-se observar por meio da apropriação comercial do esporte que muitas regras e competições esportivas têm sido reformuladas visando unicamente adequá-las aos interesses publicitários. Diante das colocações da referida autora pode-se perceber o grande poder que a mídia detém em relação à difusão de determinadas modalidades esportivas, outro exemplo que ilustra esse poder diz respeito à modalidade de luta MMA, que após intensa exploração midiática vem conquistando um espaço significativo nas academias e centros de treinamento.

Na questão número quatro (4) do questionário perguntou-se aos alunos o que eles menos gostavam de aprender nas aulas de Educação Física e curiosamente o esporte foi o conteúdo mais apontado pelos estudantes (62,6%) que indicaram essa resposta citando uma modalidade esportiva. Os demais alunos 14,1% citaram as aulas teóricas como conteúdos menos apreciados e 7,4% apontaram os exercícios físicos. Um percentual de 12,6% dos alunos relatou não existir nenhum conteúdo da Educação Física que não agrade aos mesmos e apenas 3,3% dos mesmos não responderam essa pergunta.

Comparando com o questionamento anterior pode-se perceber que o esporte é o conteúdo que os alunos mais gostam e menos gostam de aprender nas aulas de Educação Física, fato que revela uma aparente contradição. Dados obtidos por Betti e Liz (2003) do mesmo modo evidenciam essa contradição, pois no estudo desses autores

as modalidades esportivas também aparecem listadas como sendo as mais apreciadas e menos apreciadas pelas alunas dos anos finais do ensino fundamental. Betti e Liz (2003, p. 42) entendem ser necessário

[...] combater a tendência do esporte tornar-se um fim em si mesmo, acarretando a ênfase na busca da vitória e no rendimento técnico, que causa exclusão e desmotivação de muitos alunos, assim como a tendência de tornar-se hegemônico nos programas de Educação Física escolar, inibindo a diversidade de conteúdos e estratégias.

Acredita-se também que a maneira como o professor aborda esse conhecimento nas aulas de Educação Física pode influenciar nas preferências dos alunos, pois, se a metodologia empregada para ensinar o esporte priorizar aspectos da competição ou rendimento, com ênfase nos elementos técnicos e táticos muitos alunos não terão experiências positivas com o conteúdo em questão.

Foi possível constatar por meio das respostas dos alunos que os exercícios físicos e as aulas teóricas também foram citados como conteúdos poucos primados pelos estudantes. Nesse sentido, entende-se do mesmo modo, que os métodos adotados pelos docentes para o ensino desses saberes podem ser determinantes para motivar ou não a participação dos alunos. Em relação aos exercícios físicos, estes podem ser abordados mediante repetições mecânicas (num ambiente previsível e monótono) ou por meio de jogos e brincadeiras, caracterizando um ambiente de ludicidade que certamente motivará um maior número de alunos a participarem das aulas.

Taques (2010, p. 211) se posiciona em relação ao que os alunos menos gostam nas aulas, destacando as aulas teóricas e algumas modalidades esportivas, o autor entende que as duas situações apontadas pelos alunos como sendo as menos apreciadas

[...] 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 [...] desafio de torná-las atrativas para que os alunos percebam sua relevância para sua formação.

Nesse sentido, acredita-se que o emprego de metodologias variadas e a abordagem mais abrangente dos conteúdos (no que tange as suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais) possam despertar maior interesse dos alunos pelo

conhecimento que está sendo desenvolvido, ainda mais se os mesmos se aproximarem da realidade vivenciada por eles no seu dia a dia.

O quinto questionamento dirigido aos alunos foi elaborado com o objetivo de se compreender se os mesmos observam diferenças entre a Educação Física e as outras disciplinas. Após a análise dos dados foi possível perceber que um percentual de 17,1% dos estudantes relatou que não observam diferenças, no entanto, não souberam justificar suas respostas. Dentre os estudantes que justificaram as respostas, 13,5% apresentou a concepção de que a Educação Física é uma disciplina que assim como as outras apresenta sua importância na escola.

Não por que a Educação Física é uma das matérias mais complementares, pois além de teorias que todas as matérias passam, a Ed. Física dá a prática (A1A);
 Não por que acho que são iguais na importância (A1C);
 Não vejo diferenças por que temos que estudar todas (A2C).

A maior parte dos estudantes (69,4%) revelou observar diferenças entre as demais disciplinas e a Educação Física, sendo as justificativas apresentadas em duas (2) perspectivas. Para 75% dos alunos a principal diferença diz respeito à característica das aulas de Educação Física, que são essencialmente práticas e realizadas em ambiente diferente daquele das demais disciplinas.

Claro, nas outras a gente só fica na sala (A1B);
 Sim por que na Educação física nos vamos para a quadra (A2A);
 Educação Física é lá fora, as outras é aqui dentro (A3A);
 Sim, as outras a gente escreve na Educação Física a gente se movimenta (A3C);
 Sim por que tipo português é sempre copiar texto e educação física é pra correr (A2B).

Os outros 25% dos estudantes apontaram como diferença a existência de “conteúdo” nas demais disciplinas, ao contrário da Educação Física:

Sim por que nas normais a gente tem que copiar os conteúdos (A3B);
 Nas outras precisa estudar, eu acho que essa é diferente (A4B);
 É que na Educação física nos podemos brincar no pátio e nas outras não da pra dar bofeira por que eu já reprovei uma vez em matemática (A4A).

Como evidenciado por Darido (2004) apesar de a Educação Física ser considerada a disciplina preferida pelos alunos do ensino fundamental, foi apontada por

boa parte desses mesmos alunos como sendo uma das disciplinas menos importante.

No estudo de Betti e Liz (2003) da mesma maneira pode-se observar a Educação Física em primeiro lugar no rol de disciplinas preferidas pelos alunos, porém, no que diz respeito à importância no currículo esta cai para as últimas posições. Segundo os referidos autores, existe uma tendência de se atribuir maior importância a disciplinas heurísticas e científicas em detrimento das humanísticas.

Entende-se que essa importância seja decorrente em parte do próprio currículo imposto por muitas escolas, que impõem um maior número de aulas semanais para disciplinas como Português e Matemática do que, por exemplo, para as aulas de Educação Física e Artes. Assim, acredita-se que os alunos tendem a atribuir maior valor as disciplinas que apresentam uma carga horária maior.

Outro aspecto que pode justificar esse quadro diz respeito à ausência de uma sistematização dos conteúdos da Educação Física, pois acredita-se que muitas vezes os mesmos são transmitidos de maneira desordenada e incoerente ao longo dos anos escolares, prejudicando desse modo a compreensão dos conhecimentos pelos alunos.

Nesse contexto, perguntou-se na sexta questão se os alunos observavam diferenças entre as aulas de Educação Física de uma série para outra. Os dados revelam que 10,5% dos estudantes não responderam a esse questionamento e que menos da metade dos alunos respondentes (43,1%) identificam diferenças entre as aulas ao longo da seriação escolar.

Existe sim, a gente vai aprendendo mais a praticar os esportes, da uma diferença bem grande de quando a gente tava na 5° série. Até o 3° ano acho que a gente aprende muito ainda e a gente fica mais bom no esporte (A4C);
 Sim, os exercício começam a ficar cada vez mais evoluídos e com regras. É por que de um ano para outro começamos a aprender cada vez mais (A5C);
 Sim eu acho que antes era mais fácil de fazer, mas nesse ano não está tão fácil (A2C);

Acho que muda sim por que tem coisas que eu conseguia fazer na boa no sétimo mas agora tenho dificuldade (A5A);

Sim, por que o que estamos aprendendo esse ano não tinha no ano passado (A5B);

Sim o conteúdo fica mais avançado (A6B).

Pode-se perceber na fala dos alunos que a principal diferença apontada gira em torno do aumento do conteúdo e complexidade das aulas de Educação Física de um ano para outro. Entende-se que seja extremamente necessária a existência de um currículo estruturado para a disciplina de Educação Física, pois se concorda com os apontamentos

elencados por Kunz (1994) nos quais sugere a existência de uma “bagunça” interna presente na área. Segundo o referido autor, é o próprio professor quem decide o que ensinar tendo por base muitas vezes fatores como seu bom ou mau humor. A ausência de uma estruturação curricular favorece que conteúdos idênticos possam ser desenvolvidos para alunos de diferentes idades sob um mesmo nível de complexidade. No entendimento de Kunz (1994, p. 151) essa situação não é visualizada em disciplinas como Matemática e Português, pois nestas dificilmente os alunos questionam os professores sobre o que irão aprender nas aulas, como frequentemente ocorre nas aulas de Educação Física.

Dentre os alunos que relataram não observar diferenças entre as aulas de Educação Física de um ano para outro o percentual foi de 46,6%. Destes, 6,9% não justificaram as respostas, no entanto, os que justificaram apontaram a predominância das mesmas atividades e conteúdos entre os anos da seriação escolar como justificativa principal.

Não por que você sempre aprende as mesmas coisas (A7B);
 Não por que todo ano estudamos esportes (A6A);
 Não tem diferença o professor sempre da prática (A7A);
 Não. Nessa escola é sempre futebol pros piá e vôlei pra gente (A4B);
 Eu acho que não tem diferença não, por que podemos jogar o que quiser igual era quando eu tava de tarde (A8B);
 Não por que a professora sempre faz a mesma atividades (A8A);
 Acho que não por que nós sempre realizamos os mesmos exercícios de sempre (A6C).

Como pode ser observado, as respostas desses alunos refletem alguns dos problemas denunciados pela literatura da área e já debatidos nesse trabalho no que diz respeito a prática pedagógica do professor de Educação Física, tais como: a exclusividade do conteúdo esportivo no desenvolvimento das aulas (identificado na fala do aluno A6A); o caráter/abordagem de aula livre empreendido no desenvolvimento da disciplina (que pode ser visto na resposta do alunos A8B); a ausência de metodologias variadas para o ensino dos conteúdos (conforme exposto pelo aluno A6C) e a predominante ênfase de modalidades esportivas tradicionais no ensino do esporte (evidenciado na resposta do aluno A4B).

Entende-se que a hegemonia de esportes como o futsal e o voleibol nas aulas de Educação Física dificulta a disseminação das demais modalidades esportivas entre os escolares e conseqüentemente a ampliação de sua cultura esportiva. Dificulta, sobretudo

que sejam atendidos os princípios apontados por Betti (1991, 1992) para o desenvolvimento da Educação Física, quais sejam: o *princípio da não exclusão* e o *princípio da diversidade*.

Conforme explicita Darido (2004, p.77) “[...] A Educação Física na escola deve oferecer oportunidades para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento da cultura corporal, como um conjunto articulado de informações necessárias à formação do cidadão, de forma democrática e não seletiva”.

Diante desse quadro, acredita-se que os procedimentos metodológicos adotados pelos professores para ensino da Educação Física necessitam ser adequados às características dos alunos, visando que todos possam ter assegurado seu direito de aprendizagem, portanto, entende-se ser essencial variar os métodos de ensino e formas de transmitir o conhecimento. Pela fala do aluno A6C pode-se sugerir que o princípio da não exclusão talvez não esteja sendo considerado pelo professor na constituição de suas aulas.

Pode-se também constatar na resposta do aluno A4B a hegemonia das modalidades esportivas futsal e voleibol nas aulas de Educação Física, situação esta que ilustra a não utilização do princípio da diversidade (BETTI, 1991, 1992). Outra situação que chama a atenção diz respeito à resposta do aluno A8B, que pode ser interpretada como uma forma de violência simbólica, devido à ausência de intervenções pedagógicas realizadas pelo professor.

Como visto na discussão das observações das aulas, identificou-se na prática pedagógica dos professores P2A e P1B um ensino destituído de orientações didáticas, onde o conteúdo abordado esteve exclusivamente pautado num âmbito procedimental, no fazer destituído de reflexão, assim, entende-se que a adoção das “aulas livres” não conduz os alunos a lugar algum. No entendimento de Betti (1992, p. 286) é necessário “levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física”, ou seja, a “prática pela prática” não vai assegurar um aprendizado mais abrangente e significativo ao aluno, não “vai levar ao conhecimento [...]”.

4.3.2 Categoria 2: Saberes/percepções sobre o esporte: modalidades mais desenvolvidas, percepção entre a Educação Física e esporte, percepção sobre o professor

Como já exposto, pode-se perceber que dentre as inúmeras modalidades esportivas possíveis de serem abordadas na escola somente algumas são priorizadas pelo professor, desse modo buscou-se conhecer a opinião dos alunos sobre quais são os esportes mais ensinados nas aulas de Educação Física. O quadro (13) a seguir apresenta o rol de modalidades elencadas pelos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

| Pergunta 7: Quais são os esportes mais ensinados nas aulas de Educação Física? | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Modalidade | Frequência (n) | Percentual (%) |
| Voleibol | 279 | 83,5% |
| Futsal/Futebol | 278 | 83,3% |
| Basquete | 102 | 30,5% |
| Tênis de mesa | 56 | 16,8% |
| Handebol | 17 | 5% |
| Queimada | 6 | 1,8% |
| Ginástica | 2 | 0,6% |
| Atletismo | 1 | 0,3% |
| Não respondeu | 25 | 7,5% |

Quadro 13: Modalidades esportivas mais desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Fonte: Autor.

Conforme os dados do quadro (13) acima se constata que a grande maioria dos alunos aponta o voleibol e o futsal/futebol como sendo as modalidades esportivas mais desenvolvidas nas aulas de Educação Física, 83,5% e 83,3% respectivamente, corroborando com os dados obtidos na etapa de observações das aulas. Esses dados estão também em sintonia com as respostas empreendidas pelos professores de Educação Física quanto às modalidades esportivas mais trabalhadas por eles nas aulas, pois o futsal e o voleibol aparecem como as modalidades mais desenvolvidas. Como já discutido anteriormente, os professores apontam como justificativas para priorizar esses

esportes as condições de espaço físico das escolas e as preferências dos alunos, que seriam consideradas pelos professores no desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Entende-se que as condições estruturais e materiais das escolas certamente podem exercer alguma influência na qualidade do ensino empreendido pelos professores. Em uma escola onde não exista, por exemplo, uma quadra de esportes fica difícil abordar de modo mais significativo às modalidades esportivas coletivas. Contudo, conforme apresentado nesse trabalho, todas as três (3) instituições de ensino (A, B, C) participantes dessa pesquisa possuem no mínimo uma quadra poliesportiva e espaço considerado suficiente para o desenvolvimento das aulas e, mesmo assim é possível observar no quadro (13) que o handebol é o desporto coletivo menos trabalhado nas escolas.

No quadro (13) pode-se notar ainda o baixo percentual de alunos que citou o atletismo, a ginástica e o xadrez como esportes desenvolvidos nas aulas, mesmo tendo essas modalidades a característica de não requererem espaços específicos para sua prática (BETTI, 1999). Em relação à justificativa atrelada ao interesse e preferência dos alunos por determinado esporte, Russo (2010, p.23) salienta que é importante considerar esse fator, porém, é preciso avançar, pois de nada adianta reconhecer as preferências e os conhecimentos prévios dos alunos e permanecer neles.

Acredita-se ainda que, para compreender a predominância de esportes como o voleibol e o futsal na Educação Física escolar, devam ser equacionadas as questões elencadas por Bourdieu (2003) no que se refere à existência de um campo esportivo. As discussões já realizadas nesse texto possibilitam a compreensão dos mecanismos que estruturam e regulam o interior do campo em questão, favorecendo o entendimento dos aspectos relacionados ao consumo esportivo (PRONI, 1998).

Conforme exposto por Kenski (1995) são poucas as modalidades esportivas que detêm um espaço significativo na mídia televisiva, sendo que os esportes mais valorizados são normalmente aqueles que asseguram um maior retorno financeiro aos grandes grupos de televisão. Nesse sentido, pode-se observar que são justamente o futebol e em menor proporção o voleibol as modalidades esportivas mais exploradas pela mídia televisiva, as mesmas modalidades são observadas pelos alunos como sendo as mais desenvolvidas e priorizadas pelos professores nas aulas de Educação Física.

Pode-se observar nesse contexto a enorme influência da mídia na constituição dos gostos e preferências tanto de alunos como dos professores. Influência capaz de

promover profundas mudanças na constituição das regras e conteúdos de determinadas modalidades esportivas. No entendimento de Bourdieu (2003, p. 202) “[...] o princípio das transformações das práticas e dos consumos desportivos deve ser procurado na relação entre as transformações da oferta e as transformações da procura [...]”, ou seja, devido a sua dinâmica cultural e econômica o campo esportivo tende a produzir necessidades por seus próprios produtos.

A intensa exploração e reprodução de modalidades como futebol e voleibol nas aulas de Educação Física refletem em nosso entendimento a grande influência desses setores acima apontados no cotidiano das escolas e na prática pedagógica de alguns professores.

Acredita-se que a hegemonia desses esportes nas aulas de Educação Física representa uma limitação para a ampliação do conhecimento dos alunos, na medida em que impossibilitam a diversificação das inúmeras outras modalidades esportivas no âmbito escolar, porém, entende-se que somente a diversificação dos conteúdos em si não seja suficiente para assegurar um ensino mais abrangente e, portanto concorda-se com os apontamentos elencados por Russo (2010, p.117) nos quais aponta que “[...] mesmo que diversifiquem bastante os conteúdos, [...] estes podem não fazer sentido para o aluno, pois os conhecimentos são apenas transmitidos, sem serem refletidos em sua vida”.

Diante dessas considerações defende-se a necessidade de o professor ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem e não apenas um transmissor de conteúdos ou pior ainda, um espectador.

Entende-se que a predominância do esporte nas aulas de Educação Física, além de limitar o conhecimento dos alunos, pode ainda exercer alguma influência na concepção que os mesmos apresentam sobre esse conteúdo e a disciplina, pois no trabalho de Betti e Liz (2003) ficou evidenciado que a Educação Física é fortemente associada ao esporte pelos escolares participantes do referido estudo. Nesse sentido, com o intuito de identificar qual a concepção dos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental acerca da disciplina de Educação Física e do conteúdo esporte se elaborou a oitava questão do seguinte modo: Você vê diferenças e/ou semelhanças entre Educação Física e esporte? Quais e por quê?

Mediante a análise das respostas foi possível observar que um percentual de 16,1% dos alunos não respondeu essa pergunta e do total de respondentes nota-se que apenas 22,5% afirmou que observa diferenças entre a referida disciplina e o conteúdo

em questão.

A diferença que eu vejo é que Educação física ensina o esporte, põe em prática (A1A);
 Educação Física não é só esporte, Educação Física é também a avaliação do corpo humano (A9B);
 É diferente, a educação física é aula e a gente aprende e esporte é competição e nos podemos aprender sobre ele (A7C);
 Acho que o esporte você aprende na aula de Educação Física (A9A);
 Sim por que Educação Física não é só esportes, mas também outras coisas (A8C);
 Sim, por que Educação Física é sobre o nosso estado, que seria o nosso corpo em desenvolvimento sobre a nossa saúde e a nossa forma, já o esporte é sobre os jogos que praticamos (A9C);
 O esporte é para muitas vezes competições e a EF a gente aprende a jogar, aprende as regras, etc (A10A);
 Sim eu vejo diferença, pois na Educação Física aprendemos sobre esportes (A10B);
 Educação Física não inclui só esportes, mas também outros conteúdos para uma representação melhor (A5B);
 A EF ensina o esporte, ela que ensina a praticar mais o esporte (A10C).

Percebe-se que nas respostas dos alunos que os mesmos conseguem diferenciar a disciplina de Educação Física do conteúdo esporte, mesmo sendo o esporte o conhecimento predominante nas aulas, como ficou evidenciado nesse estudo e conforme aponta a literatura da área (BRACHT, 1986, 1997, 2000, 2011; BETTI, 1995, 1999; FINCK, 1995, 2005, 2010; KUNZ, 1991; MOREIRA; PEREIRA, 2008; RUSSO, 2010).

No entanto, a maioria dos estudantes (61,4%) admitiu que percebe semelhança entre esporte e Educação Física, sinalizando que entendem como sinônimo a disciplina e o conteúdo.

Não por que as aulas de Educação Física são só esportes (A11A);
 Para mim é igual por que os professores só trabalha os esportes (A6A);
 São a mesma coisa por que na Educação Física só fazemos esporte (A11B);
 Semelhanças por que Educação Física é um esporte (A12B);
 Acho que o esporte é a EF (A7B);
 Igual por que praticando esportes você já esta praticando Educação Física (A12A).

Como já mencionado, Betti e Liz (2003) identificaram que a concepção apresentada pelas alunas do ensino fundamental sobre a Educação Física apresenta-se associada ao esporte, ou seja, o entendimento é que o esporte é sinônimo de Educação Física. Os dados obtidos nesse estudo apontam na mesma direção, considerando que mais de 60% dos estudantes relataram não observar diferenças entre o conteúdo

hegemonicamente desenvolvido na escola, o esporte, e a disciplina responsável pelo tratamento pedagógico do mesmo.

Entende-se que esses dados se constituem no reflexo do cotidiano das aulas de Educação Física observadas nas escolas participantes dessa pesquisa, em que foi identificado o predomínio do esporte enquanto conteúdo da disciplina. O enorme espaço desse conhecimento dificulta que outros conteúdos sejam também aprendidos pelos alunos, fato que contribui para que os alunos apresentem esse entendimento equivocado. Acredita-se ainda que devido ao fato de não existir um currículo sistematizado na Educação Física, muitos docentes acabam priorizando os mesmos conteúdos independentemente do nível de ensino, impossibilitando assim que muitos alunos creditem a Educação Física à mesma importância de outras disciplinas do currículo.

Nesse contexto, admitindo-se que o professor pode exercer importante influência na concepção que os alunos apresentam acerca do esporte e da Educação Física, perguntou-se aos estudantes na questão de número nove (9) do questionário o que os mesmos achavam de seus professores de Educação Física. Após a leitura e análise dos questionários identificou-se que 3,9% dos discentes deixaram de responder essa pergunta, assim essa questão foi respondida por trezentos e vinte e um (321) alunos, dos quais a grande maioria (82,8%) revelou que acha o professor legal e bom.

Bom, tanto dando conteúdo teórico como na organização da parte prática (A11C);
 Bom, ensina um pouco de cada conteúdo (A12C);
 Eu amo ele, ele é muito gente boa, ensina a gente (A13C);
 Legal, ele nos dá conselhos sobre nossa forma de agir e é o cara que me dá exemplos (A14C);
 Eu acho ele gente boa por que as dúvidas que nós temos ele explica (A13A);
 É legal, por que ensina tudo ajuda a gente (A13B);
 Legal, muito legal, as vezes até joga com a gente e ajuda ele ensina os esportes e é muito bom (A14A);
 Bom, ele chama a atenção da gente na hora certa (A10A);
 Excelente, tenta passar tudo sobre os esportes pra nossa turma (A14B);
 Boa, ensina um pouco de cada conteúdo (A15B);
 Eu acho legal por que o outro que tinha só sabia gritar (A15A).

Essas respostas ilustram os dados obtidos na etapa de observação das aulas, onde se constatou que as relações entre professores e alunos foram consideradas boas na maior parte do tempo. No entendimento de Taques (2012) a presença de uma boa relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é essencial para a aquisição de conhecimentos, nesse sentido concorda-se com os apontamentos do

referido autor. Acredita-se ainda que o professor possa representar muitas vezes o exemplo a ser seguido pelo aluno (como pode ser notado na fala do aluno A14C), desse modo, entende-se que seja primordial que o professor apresente uma identidade profissional socialmente justificável, pois a mesma poderá ser refletida no comportamento dos alunos.

Esse reflexo pode ainda condicionar a percepção dos estudantes no que diz respeito à valorização da Educação Física, pois, sugere-se que a mesma está atrelada a postura do professor em sua prática pedagógica, ou seja, se o docente não demonstrar o devido valor dessa área do conhecimento à tendência é de que seus alunos também não demonstrem, e esse fato pode ser percebido em parte das respostas dos alunos que não apresentam um bom conceito de seus professores de Educação Física (17,2%).

Acho ela bem chatinha por que só joga a gente na quadra e acha que vamos aprender alguma coisa (A16A);

Não acho ela legal por que não acho que é certo do jeito que ela faz, ela não passa nada, apesar de que eu gosto disso (A2A);

Ele é meio mandão as vezes por isso que acho ele meio chato (A17A);

Ruim por que ele não ensina nada, só solta a bola pra nos jogar e deixa (A16B);

Muito sossegado pro meu gosto, perguntei umas paradas pra ele e ele nem aí (A3B).

Acho ele muito exigente, não dá pra fazer nada e só tem que fazer o que ele pede (A15C);

Chato por que ele dá aula teórica (A16C).

Acho ele meio nervoso as vezes por que com os piá do projeto ele grita mais que com o resto (A17C).

Como pode ser observado na fala dos alunos A2A, A16A e A16B, o conceito atribuído aos professores não são positivos, pois se acredita que os referidos alunos já conseguem perceber quando o professor deixa de atuar como um mediador do conhecimento, quando deixa de intervir pedagogicamente nas aulas. Conforme exposto por Freire e Scaglia (2003) estudantes dessa faixa etária já apresentam um maior nível cognitivo e capacidade de poder e de crítica, fato que lhes possibilita atribuir juízos de valor a prática do professor e ao que está sendo ensinado.

Pode-se também notar que outra crítica apontada pelos alunos (A17A, A15C e A16C) se refere à postura autoritária dos professores, embora Darido (2004) observe que de maneira geral os professores, em especial da disciplina de Educação Física, vem deixando de apresentar um comportamento arbitrário.

Darido (2004, p. 74) ainda relata que pode estar ocorrendo uma inversão nessa

questão, ou seja, “de professores rígidos para aqueles que se aproximam mais do perfil ‘acomodado’, também não apropriado aos desejos de uma Educação de qualidade”. Essa situação pode ser ilustrada pelas respostas assinaladas pelos alunos A16A, A2A e A3B, em que fica evidente a ausência de um ensino mais significativo por parte do professor, na medida em que se observa a inexistência de interação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, assim como preconizam Hildebrandt e Laging (1986) e o Grupo de trabalho Pedagógico – UFPE – UFSM (1991).

Entende-se pela resposta do aluno A17C que os “piá do projeto” como relatado por eles sejam os alunos que, conforme apresentado anteriormente, participam de um projeto de iniciação esportiva no contra-turno escolar. Na opinião desse estudante o professor seria mais rígido com esses alunos do que com os outros durante a realização das aulas de Educação Física. Acredita-se que o professor, no caso de observar um aluno talentoso possa sim estimulá-lo de acordo com seu potencial, e em relação aos demais alunos o estímulo e motivação devem atender as particularidades de cada um, pois se entende que os alunos aprendem de diferentes modos e apresentam diferentes aspirações nas aulas.

4.3.3 Categoria 3: Experiências com o esporte rendimento/competição

Para a discussão dessa categoria, elaborou-se a questão dez (10) com o objetivo de identificar se os alunos já participaram de alguma equipe esportiva pelas suas escolas em competições escolares, assim a pergunta foi formulada da seguinte maneira: Você participa ou já participou de alguma equipe esportiva pela sua escola em competições escolares? Por quê?

Percebeu-se que 4,8% dos alunos não responderam esse questionamento. Dos estudantes respondentes 37,7% mencionaram já ter participado de alguma equipe esportiva em competições, como pode ser notado na fala de alguns dos alunos:

Sim corrida por que corro bem (A18C);
 Sim por que eu corria muito rápido (A14C);
 Sim, por que é muito legal jogar contra outras escolas (A19C);
 Sim, por que sou bom em atividades esportivas (A20C);
 Sim por que eu era muito boa (A18A);
 Sim por que eu era bom aí me chamaram pro JEM (A19A);
 Sim, por que eu jogo no gol e falam que eu jogo bem (A17B);
 Sim por que eu gosto de jogar, eu acho legal (A18B);

Sim, eu já joguei futsal pela outra escola por que me dou bem em competição (A5A);
 Eu já participei no JEM³⁵ de Queimada eu acho importante por que podemos ganhar muito com isso, como bolsa de estudo e ser um grande jogador (A20A).

Como justificativas os alunos apontam sua condição e habilidades para o esporte e o gosto pela prática de atividades competitivas. Contudo, um percentual de 62,3% dos estudantes relatou que não participa ou nunca participou de equipes em competições escolares, ou seja, a grande maioria dos alunos não vivenciou o esporte nesse âmbito.

Não, por que não gosto de competir (A1A);
 Não por que não gosto (A21A);
 Não por que não tive vontade (A21C);
 Não, pois sei que não sou boa em esportes (A9B);
 Não por que eu não gosto de perder (A19B);
 Não, mas eu gostaria de participar se eu tivesse alguma chance (A7B);
 Não eu nunca tive oportunidade (A22A);
 Não por que nunca tive chance, mas sempre quis (A22C);
 Não por que o professor só chamava quem era bom (A20B).

Como evidenciado nas respostas dos alunos, a não participação em competições escolares resulta do fato de alguns estudantes não gostarem de competir ou de não apresentarem habilidades para a prática dos esportes, e ainda de não terem recebido oportunidades para vivenciar a prática do esporte nessa dimensão. Nesse sentido destaca-se a necessidade de se pensar e planejar as aulas de Educação Física visando contemplar todos os alunos envolvidos nos processos de ensino.

Betti (1992) ressalta a necessidade de se atender ao princípio da não exclusão, ou seja, nenhuma atividade pode ser excludente, no sentido de impossibilitar a difusão dos conhecimentos e/ou vivências específicas inerentes a disciplina de Educação Física. Na fala dos alunos A7B e A22A pode-se perceber certa frustração pela não participação e vivência do esporte nesse âmbito. Assim, defende-se que em algum momento do período escolar os alunos devam sim vivenciar atividades competitivas, seja na prática de modalidades esportivas, ou em gincanas escolares promovidas pelos professores de Educação Física, pois se acredita na importância dessa vivência para a formação dos alunos.

³⁵ Sigla dos Jogos Estudantis Municipais da cidade de Ponta Grossa-Pr. Trata-se de uma competição esportiva escolar realizada anualmente no Município de Ponta Grossa e que envolve estudantes entre 06 e 17 anos de idade. Nesse ano o JEM apresentou sua 29ª edição.

Como pode ser constatado na fala do aluno A19B, o receio de perder é foi o motivo elencado pelo mesmo para a não participação em competições, porém, entende-se que o “ganhar” e o “perder” inerentes às práticas competitivas fazem parte da vida e de nada adianta excluí-la da escola, pois se acredita ser importante saber se posicionar diante dessas situações. No entendimento de Freire (1989) é mais válido reconhecer a importância do vencedor do que nunca competir desse modo compartilha-se da visão do referido autor, pois se acredita ser necessário compreender que para competir torna-se necessária a presença do outro, ou seja, a cooperação. Isto não quer dizer que se defende um predomínio da competição em detrimento, por exemplo, dos jogos e atividades cooperativas, apenas reitera-se o entendimento de que todos os alunos devam ter as mesmas oportunidades de conhecer e vivenciar os conteúdos da Educação Física em suas diferentes manifestações se assim desejarem.

4.3.4 Categoria 4: Experiências com o esporte nos momentos de lazer, influência da mídia

As duas últimas questões apresentadas no questionário dos alunos foram elaboradas com o intuito de se identificar quais são os esportes que os alunos mais gostam de praticar nas horas livres e aqueles que os mesmos mais gostam de assistir. Os alunos poderiam citar mais de uma modalidade caso estas correspondessem a sua prática. Assim, a questão número onze (11) foi formulada da seguinte maneira: Quais esportes você mais gosta de praticar em suas horas livres? Por quê?

No quadro (14) é possível observar que o futsal/futebol foi a modalidade esportiva mais assinalada pelos estudantes (48,3%).

| Pergunta 11: Quais esportes você mais gosta de praticar em suas horas livres? Por quê? | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Modalidade | Frequência (n) | Percentual (%) |
| Futsal/Futebol | 157 | 48,3% |
| Voleibol | 117 | 36% |
| Skate | 11 | 3,4% |
| Basquete | 9 | 2,8% |
| Atletismo | 7 | 2,2% |
| Queimada | 6 | 1,8% |

| | | |
|----------------------------|----|------|
| Tênis de mesa | 5 | 1,5% |
| Xadrez | 3 | 0,9% |
| Lutas | 3 | 0,9% |
| Handebol | 1 | 0,3% |
| Não pratica nenhum esporte | 29 | 8,9% |
| Não respondeu | 9 | 2,7% |

Quadro 14: Esportes que os alunos mais gostam de praticar em suas horas livres.

Fonte: Autor.

Esses dados corroboram com o estudo de Darido (2004) onde o futebol se apresentou como o esporte mais praticado pelos alunos do ensino fundamental. Devido às questões culturais, interesses financeiros, influência da mídia e outras questões já debatidas no texto, entende-se que esse alto percentual não chega a surpreender. No quadro (14) pode-se também observar que a segunda modalidade mais assinalada pelos alunos foi o voleibol, ou seja, os dois (2) esportes mais ensinados pelos professores nas aulas de Educação Física e veiculados na mídia também são os preferidos pelos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Um percentual de 2,7% dos estudantes deixou de responder a essa pergunta do questionário e dentre os alunos que responderam, um total de 75,3% justificou suas respostas.

Nenhum, por que eu não gosto de nenhum esporte (A23C);
 Nenhum, por que eu só fico no computador (A23A);
 Nenhum por que eu vivo na internet e no celular (A21B);
 Gosto de jogar vôlei por que eu amo esse esporte (A22B);
 Vôlei por que eu acho legal, pratico sempre, é um esporte bom (A24C);
 Futsal, por que eu gosto de jogar (A24A);
 Skate, eu acho maneiro e to direto lá na pista (A25A);
 Os que eu mais gosto são o futsal e de vez em quando vôlei (A23B).

Um percentual de 8,9% dos alunos afirmou que não pratica nenhum esporte nos seus momentos de lazer e apesar de ser um índice pequeno, devido às justificativas apontadas, considera-se preocupante esse dado, pois, conforme já indagado por Finck (1995, p. 41) “seria possível existir um indivíduo que não apresente interesse por nenhuma forma de movimento?”

Como exposto nas repostas dos alunos A23A e A21B o desinteresse pela prática esportiva decorre de um maior interesse pela internet e pelo celular, assim, entende-se

que não se pode negar que os recursos tecnológicos atualmente disponíveis são um grande atrativo ao entretenimento (vídeo-games, computadores portáteis, etc.), o que se pode questionar é a sua utilização constante, que, acredita-se tem contribuído para o aumento do sedentarismo entre a população jovem. Desse modo, sugere-se que o contato mais um maior número de modalidades esportivas poderia aumentar as possibilidades de os alunos se interessarem por determinado esporte, buscando sua prática nos momentos de lazer.

Por outro lado, as respostas dos demais alunos evidenciam que a prática esportiva é buscada e realizada por “prazer”, pelo “gostar de jogar”. Observa-se assim a importância de o professor buscar constantemente refletir sobre sua prática, sobre os aspectos que tem permeado o ensino do esporte e sobre o papel da Educação Física na formação dos alunos.

Conforme aponta Freire (2000, 2003) em sua proposta pedagógica de ensino do esporte, é importante seguir alguns princípios para o ensino dessa manifestação cultural, entre os quais: ensinar esportes a todos, ensinar bem esporte a todos, ensinar mais que esporte a todos e **ensinar a gostar de esporte**, pois segundo o referido autor “antes de qualquer ensinamento, o aluno precisa aprender a gostar do que faz” (FREIRE, 2003, p.10). Nesse contexto, se entende que seja essencial ao professor abordar o conteúdo esporte inicialmente por meio de atividades prazerosas que despertem o interesse dos alunos, assim os mesmos poderão se manter motivados para estudá-lo em suas diferentes manifestações. Acredita-se ainda que as vivências de experiências de sucesso nas práticas esportivas em ambiente escolar possam incutir nos alunos o prazer pela realização de tais práticas, assim, entende-se que se os alunos gostam do que fazem a probabilidade de os mesmos buscarem a prática de esportes em outros momentos e ambientes aumenta consideravelmente.

Além de favorecer boas experiências aos alunos, entende-se que seja necessário ao professor empreender um caráter de ludicidade na iniciação do esporte e, sobretudo, variar as possibilidades de abordagem do mesmo. Podem ser abordados os aspectos relacionados à dimensão histórica de uma determinada modalidade, seus aspectos políticos, econômicos e culturais, a constituição das regras, os aspectos técnicos e táticos, a influência da mídia, entre outras, contudo, acredita-se que seja essencial diversificar as modalidades.

Se o aprendizado dos alunos em relação ao esporte ficar reduzido a uma ou duas modalidades esportivas durante todo o período escolar, não será possível que os

mesmos ampliem sua cultura esportiva e aparato motor. Nesse contexto, a tendência é que esses estudantes se interessem apenas pelos esportes que estudaram na escola, ou pelas modalidades mais exploradas e difundidas pela mídia, ou ainda (como visto nas respostas de alguns alunos) existe a possibilidade dos mesmos não se interessarem por nenhum esporte, devido a falta de opção ou pela lembrança frustrada com nas aulas de Educação Física.

Considerando o enorme poder da mídia na difusão de determinadas modalidades esportivas e ainda sua influência na vida das pessoas no que se refere a constituição dos gostos e preferências, organizou-se na última questão dos questionários dirigido aos alunos o seguinte questionamento: Qual esporte você mais gosta de assistir? Por quê?

No quadro (15) abaixo é possível visualizar as modalidades mais assinaladas pelos estudantes participantes da pesquisa.

| Pergunta 12: Qual esporte você mais gosta de assistir? Por quê? | | |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Modalidade | Frequência (n) | Percentual (%) |
| Futsal/Futebol | 195 | 59,8% |
| Voleibol | 80 | 24,5% |
| Basquete | 18 | 5,5% |
| Lutas | 11 | 3,4% |
| Atletismo | 5 | 1,5% |
| Skate | 3 | 0,9% |
| Tênis de mesa | 3 | 0,9% |
| Natação | 2 | 0,6% |
| Ciclismo | 1 | 0,3% |
| Gosta de tudo | 4 | 1,2% |
| Não gosta de assistir nenhum esporte | 34 | 2,4% |
| Não respondeu | 8 | 2,4% |

Quadro 15: Esportes que os alunos mais gostam de assistir.

Fonte: Autor.

Como pode ser observado no quadro (15) a modalidade esportiva mais indicada pelos alunos foi o futebol (59,8%). Esse resultado evidencia o que pode ser facilmente constatado: o futebol é o esporte mais difundido no Brasil e também o mais explorado

comercialmente, sendo que as transmissões dos campeonatos mais populares são intensamente disputadas pelas redes de televisão. Para Kenski (1995) o esporte se configura num grande negócio e investimento financeiro para a televisão e a mídia em geral, contudo, a referida autora observa que nem todas as modalidades detêm a mesma valorização e espaço nas mídias, sobretudo na mídia televisiva. Observando o quadro (15) percebe-se que com exceção do voleibol, que foi indicado por 24,5% dos estudantes, as demais modalidades foram citadas por um percentual bem inferior de alunos, comprovando a pouca difusão desses esportes em detrimento do futebol.

Após a leitura das respostas dessa última questão constatou-se que 2,4% dos estudantes não responderam essa pergunta, e dentre os alunos respondentes 73,6% justificaram suas respostas:

Nenhum, pelo fato de não gostar de esportes (A21A);
 Nenhum por que não sou muito atenta aos esportes (A24B);
 Futebol, por que é legal e divertido (A26A);
 Vôlei, por que acho interessante de ver (A25C);
 Vôlei e futebol por que é legal, os jogadores são muito bom (A25B);
 Futebol, por que eu amo futebol (A26B);
 Skate, por que é muito legal as manobras (A25A);
 Futebol, por que é bom assistir os jogos e ver os times que se classificam no campeonato (A27B);
 Futebol por que é o que mais passa na tv (A2C);
 Futebol por que sempre falam do melhor time do Brasil o São Paulo (A28B);
 Futebol por que eu gosto quando o Flamengo joga (A26A);
 Futebol, por que eu torço pro Corinthians (A12B);
 Apesar de não gostar de jogar futebol eu gosto de assistir por que é muito emocionante, ainda mais quando é a seleção brasileira que está em campo (A26C).

Pode-se perceber que as respostas empreendidas pelos referidos alunos apresentam justificativas relacionadas ao âmbito do “prazer”, do “gostar” de determinado esporte, e outras estão relacionadas à preferência clubística (como pode ser notado na fala dos alunos A28B, A26A e A12B) e a influência da mídia (observado na fala do aluno A2C).

Quanto às respostas empreendidas pelos alunos A21A e A24B revelam que alguns estudantes não demonstram interesse pelo esporte.

Como discutido anteriormente, a mídia exerce uma influência significativa na constituição dos gostos e preferências da população de modo geral (BETTI, 1997, 1998; BOURDIEU, 2003, 2004). Nesse sentido e no que se refere ao esporte Betti (1997, p. 40) entende que a mídia televisa ao utilizá-lo como conteúdo acaba por estimular o consumo dos produtos relacionados (como equipamentos, vestuário, entre outros) e a

associação desses produtos com os meios publicitários tornam “o próprio telespetáculo esportivo um produto de consumo comparável às telenovelas e programas de auditório”.

No entendimento de Finck (2010, p. 116-117) o comportamento dos alunos é muito influenciado pelos meios de comunicação, principalmente pela televisão, sendo essa influência observada pelo vocabulário apresentado pelos alunos, “pelos movimentos esportivos que tenta e até consegue realizar, e que muitas vezes são próximos daqueles que vê por meio das imagens televisivas” e pelas formas de se expressarem corporalmente (como quando vestem a camisa do clube preferido).

Segundo a referida autora:

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* (FINCK, 2010, p. 117).

Diante desse cenário, reitera-se a necessidade de o professor procurar abordar o esporte em suas aulas considerando todas as suas dimensões, para que os alunos ampliem sua visão acerca desse fenômeno e assim consigam se posicionar de maneira crítica quando no papel de telespectadores, pois conforme evidencia Betti (1997), a mídia disputa com a escola e a família a função de difusora e fomentadora de determinados valores e atitudes.

Betti (1997, p. 150) ainda evidencia que:

O esporte está em toda parte. Nos desenhos animados, nos programas de entrevista e de auditório, nos quadros humorísticos, nos seriados, nas novelas e filmes. Nos telejornais, não há necessariamente um bloco de notícias dedicadas ao esporte, e elas aparecem em meio ao noticiário político, econômico, policial.

Desse modo, acredita-se que não adianta radicalizar e se posicionar de forma contrária a esse fenômeno ou a mídia, pois de acordo com a terminologia adotada por Bourdieu (2003; 2008) estes se constituem em campos e como tais defendem seus interesses. Para Betti (1997, p. 223) “assistir esportes pela televisão faz parte da cultura popular em nosso país, [...] e não se pode ignorar este fato sob o argumento de que o esporte é um produto culturalmente inferior, ou que a televisão ‘aliena’”.

Entende-se como necessário que o professor de Educação Física problematize essas questões com seus alunos sob uma perspectiva crítica, e assumam de vez a responsabilidade pela formação esportiva dos mesmos, pois, do contrário, o “aprendizado” dessa manifestação cultural continuará ocorrendo ao acaso, por intuição, ou ainda por intermédio da mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns aspectos podem ser apontados como determinantes no sentido de influenciar o pesquisador na escolha da temática deste estudo, entre eles destacam-se: a característica polissêmica do esporte, a importância do esporte assumida no cenário mundial em todos os segmentos da sociedade, e ainda o atual momento vivenciado pelo Brasil no que tange a realização de megaeventos esportivos como a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016.

Dessa forma buscou-se no presente estudo identificar como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. O interesse pela temática também decorreu da vivência e experiência do pesquisador com o esporte, sendo que num primeiro momento se deu com a dimensão do rendimento, no qual foi atleta e posteriormente com as demais manifestações desse fenômeno (esporte educacional e de lazer) enquanto aluno de graduação e professor de Educação Física.

Mediante leitura e análise da bibliografia da área e dos pressupostos teóricos que fundamentaram esse estudo (BRACHT, 1986, 1997, 2000, 2011; BETTI, 1991, 1992; MOLINA NETO, 1991; KUNZ, 1991, 1994; BETTI, 1995, 1999; MARTINS et al., 2002; FINCK, 2010; RUSSO, 2010), percebeu-se que de modo geral o esporte se constitui em um conteúdo predominante nas aulas de Educação Física sendo seu desenvolvimento pautado nos princípios do esporte de rendimento e na reprodução de elementos hegemônicos.

No entanto, os dados encontrados no presente estudo evidenciam que as metodologias empregadas pelos professores no ensino desse conteúdo não apresentaram as características do esporte performance, conforme exposto no referencial teórico consultado.

Acredita-se que a adoção de métodos de ensino balizados por uma teoria crítica de educação possa favorecer a abordagem do esporte nas aulas de Educação Física, ampliando o entendimento de suas múltiplas dimensões e manifestações. Nesse sentido, considerou-se nesse estudo os apontamentos das principais abordagens pedagógicas de cunho crítico (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO - UFPE-UFMS, 1991; BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994), bem como dos pressupostos teóricos da pedagogia do esporte

(GARGANTA, 1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002^a; GRAÇA, 1995; GRECO; BENDA, 1998; SCAGLIA, 1999, 2003; FREIRE, 2000, 2002, 2003; PAES, 2001; BALBINO, 2001, 2002, 2005; KROGER; ROTH, 2005).

No que diz respeito às abordagens utilizadas nas aulas, foi possível identificar a utilização de uma perspectiva crítica apenas na prática pedagógica do professor PIC (Abordagem de Ensino Aberto e Abordagem Crítico-emancipatória), e no que se refere aos métodos adotados no ensino do conteúdo esporte, os mesmos variaram de acordo com cada docente.

Entende-se que mediante um ensino caracterizado pela perspectiva crítica de educação será possível formar cidadãos politizados, com condições de refletir de forma consciente sobre os aspectos inerentes a sua realidade, desse modo, considera-se importante o emprego de abordagens críticas no desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Quanto aos métodos de ensino empregados pelos professores para abordar o esporte, acredita-se que a variação de metodologias empregadas possa favorecer o aprendizado dos alunos, considerando que nem todos aprendem da mesma maneira, pois apresentam diferenças cognitivas e motoras que precisam ser respeitadas.

Os resultados também revelam que o ensino do esporte foi desenvolvido essencialmente sob uma dimensão procedimental nas escolas A e B. Já na escola C, além dos aspectos procedimentais, foram identificados ainda os aspectos conceituais e atitudinais em boa parte das aulas ministradas pelo professor PIC.

Acredita-se que a ênfase nos aspectos procedimentais em detrimento dos demais se configura como uma forma de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982), na medida em que limita um aprendizado mais contextualizado e abrangente do esporte por parte do aluno.

Em relação ao espaço físico e materiais disponíveis para as aulas de Educação Física constatou-se que a escola A dispõe de amplo espaço e apresenta material esportivo classificado como bom e suficiente. Contudo, na escola B e C foi constatado que o material é precário e o espaço é reduzido. Entende-se que a inexistência ou deficiência nas condições materiais e no espaço físico das escolas possa se constituir em elementos que dificultam o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, pois exigem dos docentes constantes adaptações para o desenvolvimento das aulas.

Os resultados referentes à análise dos questionários aplicados para os professores evidenciam que os mesmos buscam como objetivos da disciplina de Educação Física na escola desenvolver nos alunos o hábito pela prática de esportes e atividades físicas, visando à prevenção de doenças hipocinéticas. Quanto as correntes teóricas mais utilizadas pelos professores para embasamento do trabalho pedagógico, foram citadas: a perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008). As DCE (PARANÁ, 2008) foi o referencial teórico mais citado pelos professores, acredita-se que devido ao fato de o mesmo se constituir no documento que orienta o currículo da Rede Pública Estadual de ensino.

Pode-se ainda observar nas respostas dos professores que, além de o conteúdo mais desenvolvido nas aulas de Educação Física ser o esporte, apenas algumas modalidades são geralmente priorizadas, tais como o futsal/futebol e o voleibol. Esses resultados se assemelham aos encontrados nos estudos de Betti (1995, 1999); Kunz (1991); Finck (1995, 2005, 2010); Moreira e Pereira (2008) e Russo (2010), que identificaram o esporte como sendo o conteúdo mais desenvolvido pelos professores.

Por meio dos questionários identificou-se a percepção dos professores quanto aos megaeventos esportivos que serão realizados no Brasil, e de modo geral percebeu-se que os mesmos não se mostram muito otimistas. Entende-se que os eventos esportivos como a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016 não resultarão em benefícios para a imensa maioria da população brasileira, mas sim para determinados grupos políticos e empresariais ligados ao campo esportivo (BOURDIEU, 2003). Acredita-se que o investimento no esporte está sendo focado na dimensão do rendimento, portanto, somente uma parcela ínfima da população poderá ser contemplada. Diante desse quadro, defende-se que o professor apresente uma postura reflexiva e crítica acerca dessa temática, no sentido de buscar possibilidades educativas para debater a realização desses eventos, de modo a favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Os resultados obtidos mediante as respostas dos questionários aplicados para os alunos participantes desse estudo evidenciam que a maior parte deles gosta das aulas de Educação Física e considera as mesmas como sendo importante para sua formação, no entanto, um percentual de 61,4% revelou que concebe a Educação Física como sendo sinônimo de esporte.

Acredita-se que esse entendimento equivocado relatado pelos estudantes reflete o cotidiano pedagógico dos docentes que compuseram a amostra dessa pesquisa, pois de acordo com as observações empreendidas nas aulas e as respostas dos professores, constatou-se que existe a predominância do esporte em relação aos demais conteúdos da Educação Física.

Constatou-se também que o conteúdo preferido pelos alunos é o esporte, resultado que corrobora com os estudos de Betti (1995); Finck (1995, 2005), Darido (2004) e Taques (2012), contudo, na percepção dos alunos somente algumas modalidades esportivas são desenvolvidas nas aulas, tais como o voleibol e o futsal/futebol. Quando questionados sobre quais esportes os estudantes mais gostam de praticar ou de assistir a maior parte deles apontou as referidas modalidades (futsal/futebol e voleibol) como sendo as preferidas.

Pode-se observar nesse contexto o grande poder inerente ao campo esportivo (que visa promover necessidades de consumo por seus próprios produtos, configurando o *consumo esportivo*) e a influência da mídia na constituição dos gostos e preferência (nesse caso de alunos e professores), pois justamente os esportes que os alunos mais gostam de assistir ou praticar são os esportes mais desenvolvidos pelos professores nas aulas de Educação Física e os mais explorados comercialmente e difundidos pela mídia.

Com base nos resultados obtidos no presente estudo é possível traçar alguns comparativos com os principais apontamentos elencados pela literatura da área no que diz respeito à predominância do esporte enquanto conteúdo da Educação Física e a utilização de abordagens acríticas e reprodutivistas para seu ensino, pautada nos pressupostos do esporte de rendimento:

Como ponto convergente identificou-se que o esporte realmente se constitui no conteúdo predominante nas aulas de Educação Física, fato comprovado pelas observações empreendidas nas aulas das turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental e pelas respostas dos professores e alunos das escolas participantes dessa pesquisa.

A divergência foi observada em relação às metodologias empregadas pelos professores para o ensino do esporte, pois se constatou que as mesmas não apresentaram os elementos hegemônicos que caracterizam um ensino balizado pelo esporte rendimento, ou seja, não apresentaram componentes da concepção tradicional e tecnicista como apontam os estudos consultados. Em alguns casos, como na prática pedagógica dos professores P2A e P1B observou-se a ausência de intervenções pedagógicas nas aulas, revelando um ensino desprovido de qualquer orientação acerca

do conteúdo desenvolvido, configurando uma forma de violência simbólica, pois privavam os alunos de estudar o conteúdo de modo mais abrangente.

Na prática pedagógica dos demais professores o esporte foi desenvolvido mediante métodos de ensino que variaram entre aulas teóricas a exercícios educativos (método parcial), sendo que os métodos mais utilizados foram o global e o misto. Por outro lado, a grande maioria das aulas foi desenvolvida sob a perspectiva procedimental do ensino excetuando-se o professor PIC, que articulou em vários momentos as demais dimensões (conceituais e atitudinais). Diante desses dados não se pode afirmar que o ensino do esporte foi desenvolvido apenas na sua dimensão técnica e tática, conforme o modelo de rendimento.

Nesse sentido concorda-se com Paes (2001) quando este autor ressalta que o esporte rendimento se encontra institucionalizado, e que as escolas públicas não dispõem de espaço, materiais e professores qualificados para tratar o esporte nessa perspectiva. Observou-se nesses resultados que a grande maioria dos alunos não vivenciou o esporte no nível de competição e também a realização dos megaeventos esportivos pareceu não influenciar a prática pedagógica dos professores, no sentido dos mesmos priorizarem o ensino do esporte na perspectiva do rendimento visando à formação de atletas.

Diante do exposto, não se pretende fazer generalizações, uma vez que no município de Ponta Grossa-PR há mais de quarenta (40) escolas públicas estaduais que disponibilizam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Espera-se por meio deste estudo levantar alguns questionamentos, bem como apontar elementos que possam ser refletidos pelos professores quanto ao desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física.

“Um professor influi para a eternidade, nunca se pode dizer até onde vai sua influência”.

Henry N. Adams

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. M. B. et al. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, jan./jun., 2009.

ARAÚJO, J. Basquetebol: preparação técnica e tática. **Revista Horizonte**, v. 8, n. 49, 1992.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **A reinvenção do esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

BANDEIRA, T. L. Pedagogia do Esporte e sua relação com a Psicologia do Esporte. In: REIS, F. P. G.; ARRUDA, I. E. A. (orgs.) **Educação física escolar e pedagogia do esporte em perspectiva**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

BALBINO, H. F. **Jogos Desportivos Coletivos e os estímulos das Inteligências Múltiplas**: bases para uma proposta em Pedagogia do Esporte. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Os jogos desportivos coletivos e as inteligências múltiplas na interface da relação homem e ambiente. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (orgs.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

_____. **Pedagogia do treinamento**: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos. 2005. 262 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

BARBIERI, C. A. S. **Esporte educacional**: uma possibilidade para a restauração do humano no homem. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

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

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994.

BETTI, I. C. R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p.158-167, 1995.

_____. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25 - 31, junho, 1999.

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física escolar. **Revista Motrivivência**, ano XXI, n. 32-33, jun./dez.. 2009.

_____. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

_____. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, set./dez., 2003.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa, Fim de Século, 2003.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

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

_____. **Educação Física e Aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei, São Paulo, v. 6, n. 36, p. 3719-3739, dezembro, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, julho de 2001.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BUENO, L. **Políticas Públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento**. Tese (Doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2008.

CIDADE terá mais R\$ 1 milhão para novas praças esportivas. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/15911>>. Acesso em 31 de outubro de 2013.

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

_____. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução n.º. 196**, de 10 de outubro de 1996, versão 2012. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2013.

DAÓLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-104, outubro, 2002.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

_____. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUNNING, E.; CURRY, G. Escolas públicas, rivalidade social e o desenvolvimento do futebol. In: GEBARA, A.; PILATTI, L. A. (orgs.). **Ensaio sobre história e sociologia nos esportes**. Jundiaí: Fontoura, 2006, p.45-76.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão editorial, 1992. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/34306483/A-Busca-da-Excitacao-Norbert-Elias-e-Eric-Dunning>>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

FERRAZ, O. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 16-22, 1996.

FERREIRA, A. L. P. **O Estado da Arte da Sociologia do Esporte no Brasil: um mapeamento da produção bibliográfica de 1997 a 2007**. 2009. 269 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

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.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C. (org.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Ed. Porto, 2003.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. 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.

_____. Questões psicológicas do esporte. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (orgs.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: Editora Unimep, 2002, p. 363 – 377.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Fundamentos da Pedagogia do Esporte no cenário escolar. **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 6, n. 9, jul./dez., 2006.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cad. Pesquisa**, n. 97, p. 64 – 72, 1996.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARGANTA, J. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? **Revista Movimento**, ano V, n. 10, p. 40 – 50, 1999.

_____. Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. **Revista Digital Buenos Aires**, ano 8, n. 45, 2002b. Acesso em 23 de Junho de 2013.

_____. Conhecimento e acção em futebol: fazer a ponte entre a tática e a técnica. **Revista Entrenamiento Deportivo**, ano 15, v. 1, p. 15 – 24, 2001.

_____. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2.ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

_____. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. **Revista Movimento**, ano IV, n. 8, p. 19 – 27, 1998.

GARGANTA, J.; CUNHA E SILVA, P. O jogo de futebol: entre o caos e a regra. **Revista Horizonte**, v. 16, n. 91, p. 5 – 8, 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. (orgs.). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida**. São Paulo: Manole, 2002a.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GODOY, L. **Os Jogos Olímpicos na Grécia Antiga**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1996.

GRAÇA, A. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 10, p. 99-112, 1996.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. **London 2012: facts & figures**. November, 2012. Disponível em: <http://www.olympic.org/Documents/Reference_documents/Factsheets/London_2012_Facts_and_Figures-eng.pdf>. Acesso em 06 de Janeiro de 2013.

INSTITUTO COMPARTILHAR. **Iniciação ao Voleibol do Paraná**. Disponível em: <http://www.compartilhar.org.br/prog_soc_rexo.html>. Acesso em 09 de maio de 2013.

KENSKI, V. M. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. **Revista Motriz**, v. 1, n. 2, 129 –133, dezembro, 1995.

KORSAKAS, P.; ROSE JUNIOR, D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 1, n. 1, p. 83 – 93, 2002.

KORSAKAS, P. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: ROSE JR., D.; et. al. (orgs.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-98.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI JR, W. Bourdieu e a teoria do campo esportivo. IN: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 77-111.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARQUES, R. F. R. **O esporte paraolímpico no Brasil: abordagem da sociologia do esporte de Pierre Bourdieu**. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, D. F. et al. O esporte como papel de uma reunião social. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 1, n. 1, p. 01-08, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (editores). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 154-184.

MELO, L. G.; FINCK, S. C. M. **Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física:** uma análise das relações no contexto escolar. In: IX ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Caxias do Sul, 2012, p. 1-16.

MOLINA NETO, V. **Esporte na escola:** contradições e alternativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991.

MOREIRA, C. M.; PEREIRA, J. M. **O ensino do conteúdo esporte na escola:** o olhar dos professores iniciantes e professores experientes. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2008, São Carlos. Anais... São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2008, p.33-60.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no Paraná:** currículo básico às diretrizes curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007, 179 f.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

PAES, R. R. **Educação física escolar:** o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

_____. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR., D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-98.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Como funciona o Celem?** Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=346>>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PÉREZ MORALES, J. C.; GRECO, J. P. 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.

PILLATI, L. A. Reflexões sobre o Esporte Moderno: Perspectivas Históricas. Cap. 4, 257: 288. In: **I Prêmio INDESP de literatura desportiva**. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, v.1, 1999.

_____. Pierre Bourdieu: apontamentos para uma reflexão metodológica da história do esporte moderno. **Revista Digital Buenos Aires**, ano 11, n. 97, 2006. Acesso em 30 de janeiro de 2013.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, T. F. F. **A constituição de um sub-campo do esporte**: o caso do Taekwondo. (2007). Dissertação de mestrado. Departamento de sociologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PRAXEDES, W. Por uma Nova Ciência. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 85, jun., 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/085/85praxedes.htm>>. Acesso em 14 de julho de 2012.

PRONI, M. W. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (orgs.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Editores Associados, 2002.

_____. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: Ibrasa, 1982.

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. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 3, p. 600-610, jul./set. 2009.

RODRIGUES, F. X. F. Pierre Bourdieu: esquema analítico e contribuição para uma teoria do conhecimento na Sociologia do Esporte. **Sociedade e cultura**, v. 8, n. 001, janeiro-junho, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70380107>>. Acesso em 30 de janeiro de 2013.

RUSSO, E. L. **Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de educação física escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SETTON, M. G. J. Uma introdução a Pierre Bourdieu. In: **Revista Cult.**, n. 128, setembro de 2008. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em 14 de Julho de 2012.

SIGOLI, M. A.; DE ROSE JR., D. A história do uso político do esporte. **Revista Bras. Ci e Mov.**, 2004; v. 12, (2), p. 111-119.

SOUZA, J.; MARCHI JR., W. Anotações para uma sociologia reflexiva do esporte. In: **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Recife, nov., 2009.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. **Métodos e planos para o ensino dos esportes**. Canoas: Ulbra, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2008.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1, p. 61-69, 1991.

TAQUES, M. J. **A (des) caracterização do esporte na escola**: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

TEIXEIRA, D. **O desporto escolar**: construção ou negação de uma práxis pedagógica. Maringá: Eduem, 2010, 216 p.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, vol. III - n. 5, p. 4-17, 1996.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: A herança Sociológica. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, Campinas, abril, 2002.

WADDINGTON, I. A história recente do uso de drogas nos esportes: a caminho de uma compreensão sociológica. In: GEBARA, A.; PILATTI, L. A. (orgs.). **Ensaio sobre história e sociologia nos esportes**. Jundiaí: Fontoura, 2006, p. 13-44.

APÊNDICE I

Ficha de observação das aulas de EF

Colégio/Escola: _____ Ano/Turmas: _____

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Data | | | | |
| Aula N° | | | | |
| Turma | | | | |
| Professor | | | | |
| Titulação | | | | |
| Tempo de Profissão | | | | |
| N° total de alunos | | | | |
| N° de alunos participantes da aula | | | | |
| Conteúdo predominante | | | | |
| (Se o conteúdo for o esporte) Qual modalidade (s) esportiva (s): | | | | |
| Qual método de ensino utilizado: <i>global (G), parcial (P) ou misto (M); Aula teórica (AT)</i> | | | | |
| Dimensão/Ensino: conceitual (c); procedimental (p); atitudinal (a). | | | | |
| Abordagem/concepção utilizada | | | | |
| Aula: aberta (A) ou fechada (F) | | | | |
| Interesse e participação | | | | |
| Relação professor X aluno | | | | |
| Relação aluno X aluno | | | | |
| Espaço para as aulas | | | | |
| Material para as aulas | | | | |

Fonte: Adaptado de Finck (2005).

Método de ensino utilizado: global (G); parcial (P); misto (M); aula teórica (AT)

Abordagem/Concepção utilizada: ensino aberto (EA); sistêmica (S); crítico-superadora (CS); crítico-emancipatória (CE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física (DCE); não identificada (NI); atividades livres (AL).

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= péssima.

Relação aluno X aluno: E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssima.

Espaço para as aulas: A= amplo; S= suficiente, I= insuficiente.

Material para as aulas: E= excelente; B= bom; R= razoável; P= precário.

APÊNDICE II**Questionário aplicado para os professores no estudo piloto**

Professor: _____ Escola: _____

Tempo de Profissão: _____ Titulação: _____

Nº de escolas em que leciona atualmente: _____ Situação Funcional _____

Turmas/níveis de ensino em que atua: _____

- 1) Por que você escolheu ser professor de Educação Física?
- 2) Para você o que significa o termo Educação Física?
- 3) Quais são os principais objetivos da Educação Física almejados em seu planejamento?
- 4) Como é elaborado o planejamento da Educação Física para os anos finais do ensino fundamental? Quem elabora? Quais critérios?
- 5) Como você seleciona os conteúdos para trabalhar nas aulas de Educação Física?
- 6) Que conteúdos da Educação Física você mais aborda/enfatiza em suas aulas?
- 7) Qual (quais) metodologia (as) de ensino você mais utiliza na sua prática pedagógica?
- 8) Em sua opinião, qual ou quais as concepções de ensino mais indicadas para o trabalho com a Educação Física nos anos finais do ensino fundamental?
- 9) Que autores ou correntes teóricas você mais utiliza para nortear sua prática pedagógica?
- 10) Existem diferenças entre as turmas/séries quanto ao conteúdo: preferências, dificuldades, nível de participação?
- 11) Quais os conteúdos preferidos dos alunos dos 8º e 9º anos do Ensino fundamental?
- 12) Como você organiza/sistematiza/divide a abordagem do conteúdo ESPORTE em suas aulas com os 8º e 9º anos?
- 13) Que modalidades esportivas são mais exploradas/abordadas no ensino fundamental? E nos 8º e 9º anos?
- 14) Você vê diferenças e ou semelhanças entre a Educação Física e o Esporte? Quais são elas e por quê?
- 15) Qual sua opinião sobre os mega eventos esportivos que serão realizados no Brasil (Copa do Mundo, Olimpíadas)? Você acredita que esses eventos trarão contribuições para a Educação Física? E para o esporte? Por quê?

APÊNDICE III
Questionário aplicado para os professores – versão definitiva

Escola: _____
Gênero: () Feminino () Masculino Idade: _____
Ano de Graduação: _____
Tempo de Profissão: _____ Titulação: _____
Nº de escolas em que leciona atualmente: _____ Situação Funcional _____
Turmas/níveis de ensino em que atua: _____

- 1) Por que você escolheu ser professor de Educação Física?
- 2) Para você o que significa o termo Educação Física?
- 3) Quais são os principais objetivos da Educação Física almejados em seu planejamento?
- 4) Como é elaborado o planejamento da Educação Física para os anos finais do ensino fundamental? Quem elabora? Quais critérios?
- 5) Que autores ou correntes teóricas você mais utiliza para fundamentar o ensino do esporte nas aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental? Por quê?
- 6) Que conteúdos você mais desenvolve nas aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental? Por quê?
- 7) Em relação ao conteúdo esporte, que critérios você utiliza para selecionar o que vai ser trabalhado nas aulas de Educação Física dos 8º e 9º anos do ensino fundamental? Por quê?
- 8) Existem diferenças entre os anos escolares (8º e 9º ano) quanto ao conteúdo: preferências, dificuldades, nível de participação? Quais?
- 9) Quais são os conteúdos preferidos dos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental?
- 10) Que modalidades esportivas são mais trabalhadas nos 8º e 9º anos do ensino fundamental? Por quê?
- 11) Qual (quais) metodologia (as) de ensino você utiliza para trabalhar o conteúdo esporte em suas aulas de Educação Física nos 8º e 9º anos do ensino fundamental? Por quê?
- 12) Você vê diferenças e ou semelhanças entre a Educação Física e o Esporte? Quais são elas e por quê?
- 13) Qual sua opinião sobre os mega eventos esportivos que serão realizados no Brasil (Copa do Mundo, Olimpíadas)?
- 14) Você acredita que esses eventos trarão contribuições para a Educação Física? E para o esporte? Por quê?

APÊNDICE IV
Questionário aplicado para os alunos no estudo piloto

Aluno (a) : _____ Escola: _____
Série/Ano: _____ Idade: _____
Gênero: () Masculino () Feminino

- 1) Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?
- 2) Qual o conteúdo você mais gosta de aprender nas aulas de Educação Física?
- 3) O que você menos gosta de aprender nas aulas de Educação Física?
- 4) Para você existem diferenças entre as aulas de Educação Física e das outras disciplinas? Quais?
- 5) Você acha que existem diferenças entre as aulas de Educação Física de uma série para outra? Quais? Por quê?
- 6) Você participa ou já participou de alguma equipe esportiva pela sua escola em competições escolares? Por quê?
- 7) Você acha as aulas de Educação Física importante? Por quê?
- 8) O que você acha do seu professor (a) de Educação Física?
- 9) Você vê diferenças e/ou semelhanças entre Educação Física e Esporte? Quais e por quê?
- 10) Quais são os esportes mais ensinados nas aulas de Educação Física?
- 11) Que esporte você mais gosta de praticar em suas horas livres? Por quê?
- 12) Qual esporte você mais gosta de assistir? Por quê?

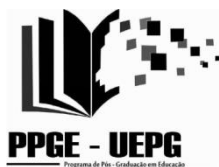
APÊNDICE V
Questionário aplicado para os alunos – versão definitiva

Escola: _____
Gênero: () Feminino () Masculino Idade: _____
Ano/Série: _____

- 1) Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?
- 2) Você acha as aulas de Educação Física importantes? Por quê?
- 3) Qual o conteúdo você mais gosta de aprender nas aulas de Educação Física?
- 4) O que você menos gosta de aprender nas aulas de Educação Física?
- 5) Para você existem diferenças entre as aulas de Educação Física e das outras disciplinas? Quais?
- 6) Você acha que existem diferenças entre as aulas de Educação Física de uma série para outra? Quais? Por quê?
- 7) Quais são os esportes mais ensinados nas aulas de Educação Física?
- 8) Você vê diferenças e/ou semelhanças entre Educação Física e Esporte? Quais e por quê?
- 9) O que você acha do seu professor (a) de Educação Física?
- 10) Você participa ou já participou de alguma equipe esportiva pela sua escola em competições escolares? Por quê?
- 11) Que esporte você mais gosta de praticar em suas horas livres? Por quê?
- 12) Qual esporte você mais gosta de assistir? Por quê?

ANEXO I

Carta de apresentação para a realização da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

O professor **Clóvis Marcelo Sedorko** encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática “**O Esporte no contexto escolar: sentidos e significados nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental**”.

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

Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
Orientadora

Profª Esp. Clóvis Marcelo Sedorko
Mestrando

ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Professor (a)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo provisoriamente intitulado: *“O esporte no contexto escolar: sentidos e significados nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental”* que tem como objetivos: identificar e analisar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do esporte nas aulas Educação Física; que metodologias são empregadas pelos professores para ensinar esse conteúdo e quais referenciais teóricos utilizam para embasar o desenvolvimento do esporte nas aulas. Pretende-se ainda obter a visão dos alunos quanto à presença da disciplina de Educação Física no currículo escolar, e especificamente quanto ao ensino e aprendizagem do conteúdo esporte. Esse estudo corresponde a Dissertação de Mestrado – em andamento - do mestrando **Clóvis Marcelo Sedorko**, Registro acadêmico n^o: **3100112005001** e apresenta a Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck**, como orientadora e responsável por esta pesquisa acadêmica.

Esta coleta de dados ocorrerá mediante o preenchimento de um questionário. A sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, não receberá nada por isso e você é livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. Você poderá tomar conhecimento do resultado desta pesquisa quando esta for apresentada na forma de Defesa de Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Todos os dados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para avaliação do estudo ou do Comitê de Ética, podendo estes revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Você tem direito de acesso aos seus dados. Mais informações poderão ser obtidas com o Comitê de Ética, Av. Carlos Cavalcante, 4748 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa Paraná. Bloco M – sala100, Campus Universitário Uvaranas. Fone (42) 3220-3108.

Declaração de consentimento do voluntário

Eu li a proposta acima e entendi os procedimentos. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Proponho-me a participar como sujeito desta pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2013.

Nome do entrevistado _____

Assinatura: _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

ANEXO III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Pais/Responsáveis,

Seu Filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de um estudo provisoriamente intitulado: *“O esporte no contexto escolar: sentidos e significados nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental”* que tem como objetivos: identificar e analisar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do esporte nas aulas Educação Física; que metodologias são empregadas pelos professores para ensinar esse conteúdo e quais referenciais teóricos utilizam para embasar o desenvolvimento do esporte nas aulas. Pretende-se ainda obter a visão dos alunos quanto à presença da disciplina de Educação Física no currículo escolar, e especificamente quanto ao ensino e aprendizagem do conteúdo esporte. Esse estudo corresponde a Dissertação de Mestrado – em andamento - do mestrando **Clóvis Marcelo Sedorko**, Registro acadêmico n°: **3100112005001** e apresenta a Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck**, como orientadora e responsável por esta pesquisa acadêmica.

Esta coleta de dados ocorrerá mediante o preenchimento de um questionário. A participação de seu filho (a) na pesquisa é voluntária, portanto, ele (a) não receberá nada por isso e também será livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo para seu filho (a) relacionado aos procedimentos previstos no estudo. O Senhor (a) poderá tomar conhecimento do resultado desta pesquisa quando esta for apresentada na forma de Defesa de Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Todos os dados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para avaliação do estudo ou do Comitê de Ética, podendo estes revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade e de seu filho (a) não será revelada em qualquer circunstância. O Senhor (a) tem direito de acesso aos seus dados. Maiores informações poderão ser obtidas com o Comitê de Ética, Av. Carlos Cavalcante, 4748 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa Paraná. Bloco M – sala100, Campus Universitário Uvaranas. Fone (42) 3220-3108.

Declaração de consentimento do voluntário

Eu li a proposta acima e entendi os procedimentos. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Firmo meu interesse em autorizar meu filho (a) a participar – na condição de sujeito – dessa pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2013.

Nome do Pai ou Responsável pelo aluno (a): _____

Assinatura: _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

ANEXO IV

Parecer consubstanciado Coep

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O esporte no contexto escolar: sentidos e significados nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental

Instituição Proponente: Silvia Christina Madrid Finck

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14208313.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 266.130

Apresentação do Projeto:

O projeto versa sobre O esporte no contexto escolar: sentidos e significados nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental.

O tema é pertinente e o projeto está adequadamente apresentado, o que permite a análise em termos éticos.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar como ocorre a abordagem pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental;

Identificar as concepções dos alunos, dos anos finais do ensino fundamental, em relação ao conteúdo esporte e a disciplina de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos de forma clara e objetiva

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as recomendações foram acatadas e solucionadas pelo pesquisador, mas nada a relatar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todas as recomendações foram acatadas e solucionadas pelo pesquisador, mas nada a relatar

Recomendações:

Todas as recomendações foram acatadas e solucionadas pelo pesquisador, mas nada a relatar

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12

Bairro:

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42-)3220-3108

Fax: (42-) 3220-3102

E-mail: seccoep@uepg.br