

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

GIOVANA SOARES DA CUNHA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA
GROSSA/PR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA
2017**

GIOVANA SOARES DA CUNHA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA
GROSSA/PR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DOS ANOS INICIAIS 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. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid

**PONTA GROSSA
2017**

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

S586 Silva, Giovana Soares da Cunha da
A Educação Física na rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR: a prática pedagógica nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental/ Giovana Soares da Cunha da Silva. Ponta Grossa, 2017. 200f.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Christina de Oliveira Madrid.

1.Educação Física escolar. 2.Anos iniciais do ensino fundamental. 3.Prática pedagógica. 4.Ensino e aprendizagem. I.Madrid, Silvia Christina de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.86



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



TERMO DE APROVAÇÃO

GIOVANA SOARES DA CUNHA DA SILVA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Orientador (a)  Profª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

 Prof. Dr. Emerson Luis Velozo - UNICENTRO

 Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

 Profª Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG - suplente

Ponta Grossa, 27 de outubro de 2017.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe pelo incentivo, amor e dedicação, e ao meu pai pelo carinho e proteção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, amigo sempre presente, sem o qual nada teria feito.

Aos meus pais Gilda e Leodovil por estarem sempre do meu lado, por confiarem e acreditarem em mim, pela dedicação, compreensão e paciência.

Ao meu marido João, pelo carinho, paciência e confiança.

Agradeço as minhas irmãs Giana, Gislaine e Danielle e as minhas sobrinhas Ayesla, Maria Eduarda e Maria Helena pelo carinho, e pelo simples fato de existirem em minha vida.

Agradeço ao meu amado e tão desejado filho Bruno que está em meu ventre, por tornar minha vida mais repleta e cheia de amor, razão pela qual me motiva crescer profissionalmente e pessoalmente.

Aos amigos, que sempre incentivaram meus sonhos e estiveram sempre ao meu lado.

A minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Silvia Christina Oliveira Madrid, pelo carinho, confiança, tranquilidade, força e compreensão demonstradas, pelas suas orientações seguras e por tornar possível a realização deste sonho acadêmico.

As professoras Dr^ª. Simone Regina Manosso Cartaxo, Dr^ª. Gisele Masson e Dr^ª. Susana Soares Tozetto, pela forma como conduziram suas aulas, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Meu agradecimento aos professores, membros da banca examinadora, Dr. Emerson Luís Velozo, Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, e Dr^ª. Susana Soares Tozetto, pelas valiosas contribuições para a realização deste estudo.

Aos colegas de Mestrado Kelly, Osmar, Paula, Denielle, Carine, Karine, Danielle, Ronir, Jennifer, Jocasta, Elizabeth, Kayte e Janete, que compartilharam das angústias e descobertas neste período de estudo.

Aos professores de Educação Física, aos alunos participantes e todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa torna-se possível.

Muito obrigada!!!!!!!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

SILVA, Giovana Soares da Cunha da. **A Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR: a prática pedagógica nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

RESUMO

Diante do cenário escolar da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, com a contratação de professores de Educação Física a partir de 2011, considerando-se as possibilidades formativas dos professores e a importância da prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança, este estudo tem como objeto a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais. A pesquisa é qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 1994), e tem a seguinte questão problemática de pesquisa: Como ocorre a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR? A pesquisa tem os seguintes objetivos: a) Verificar quais são as matrizes teórico-metodológicas da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR; b) Analisar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR; c) Verificar os aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, a partir das práticas pedagógicas, nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. A fundamentação teórica da pesquisa foi consubstanciada pelos seguintes estudos referentes: aos aspectos históricos da Educação Física brasileira (BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009; DARIDO, 2003; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010); a legislação e aos pressupostos teóricos norteadores no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996; 1997; 2013; 2016; 2017); as especificidades e características gerais das crianças de nove (9) e dez (10) anos (GALLAHUE; OZMUN, 2003; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009; etc.); as abordagens de ensino, as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, a prática pedagógica e a aprendizagem (MIZUKAMI, 1986; GIMENO SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2010; LIBÁNEO, 2002; FREIRE, 1992; 1997; 2003; DARIDO, 2003; COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009; 2014); a organização das aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009; GALLARDO, 2010; RANGEL, 2010; etc.). A pesquisa foi realizada em 2016 e 2017, em cinco (5) escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, localizadas em diferentes regiões geográficas da cidade, tendo como sujeitos participantes, seis (6) professores de Educação Física das referidas escolas e duzentos e vinte e sete (227) alunos dos quintos (5^o) anos do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: questionário, entrevista estruturada, observação e análise documental. Os dados da pesquisa foram organizados e analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Como resultados da pesquisa constatou-se que: os professores de Educação Física preocupam-se com o ato de planejar, com o processo de ensino e aprendizagem, com a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos; os professores de Educação Física refletem sobre o trabalho docente que realizam, respeitam a individualidade e a realidade dos alunos, apresentam metodologias diferenciadas nas aulas com o intuito de garantir a aprendizagem de todos. Todavia, em relação a

fundamentação teórica-metodológica, das aulas de Educação Física dos 5º anos do ensino fundamental, os professores utilizam de forma predominante as DCEM (SMEPG/PR, 2015). Percebeu-se ainda que a forma como os professores ensinam os conteúdos nas aulas de Educação Física, bem como a interação que estabelecem com os alunos, contribuem para a aprendizagem dos mesmos, visto que a maioria gosta e participa efetivamente das aulas, e também praticam as atividades vivenciadas nas aulas em outros momentos na escola. Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar as reflexões e discussões sobre a prática pedagógica e o ensino e aprendizagem no contexto da Educação Física escolar, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de evidenciar a importância desta disciplina na grade curricular da educação básica.

Palavras-chaves: Educação Física escolar. Anos iniciais do ensino fundamental. Prática pedagógica. Ensino e aprendizagem.

SILVA, Giovana Soares da Cunha da. **Physical Education in Municipal Teaching of Ponta Grossa/PR: the pedagogical practice in classes of the early years of elementary school.** 2017. 202 f. Dissertation (Master in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2017.

ABSTRACT

In view of the educational scenario of the Municipal Teaching Network of Ponta Grossa/PR, with the hiring of Physical Education teachers as of 2011, considering the formative possibilities of the teachers and the importance of the pedagogical practice for the integral development of the child, this study has as its object the pedagogical practice in the classes of Physical Education of the initial years of the elementary school of the municipal schools. The research is qualitative (MARCONI, LAKATOS, 1994), and has the following problematic question of research: How does the pedagogic practice in the Physical Education classes of the initial years of elementary education of the Ponta Grossa Municipal Education Network / PR? The research has the following objectives: a) To verify which are the theoretical-methodological matrices of Physical Education in the Ponta Grossa Municipal Education Network/PR; b) Analyze the pedagogical practice in the classes of Physical Education of the initial years of elementary education of the Ponta Grossa Municipal Education Network / PR; c) To verify the aspects related to the students' learning, from the pedagogical practices, in the classes of Physical Education of the initial years of the fundamental education of the Municipal Network of Education of Ponta Grossa/PR. The theoretical basis of the research was consubstantiated by the following studies referring to the historical aspects of Brazilian Physical Education (BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009, DARIDO, 2003; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010); the legislation and the theoretical guiding assumptions in the context of the initial years of elementary schooling (BRASIL, 1996, 1997, 2013, 2016, 2017), the specificities and general characteristics of nine- and ten-year-old children. OZMUN, 2003; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009, etc.); the teaching approaches, the pedagogical approaches of the School Physical Education, the pedagogical practice and the learning (MIZUKAMI, 1986; GIMENO SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2010; LIBÈNEO, 2002; FREIRE, 1992; 1997; 2003; DARIDO, 2003; COLETIVO In this paper we present the results obtained by NISTA-PICCOLO; (NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2009, GALLARDO, 2010, RANGEL, 2010, etc.).The research was carried out in 2016 and 2017, in five (5) schools of Ponta Grossa Municipal Education Network/PR, located in different geographic regions of the city, having six (6) Physical Education teachers of said schools and two hundred and twenty-seven (227) students in the fifth (5th) years of elementary school. The instruments used in the research were: questionnaire, structured interview, observation and documentary analysis. The research data were organized and analyzed according to the assumptions of Content Analysis (BARDIN, 2011). As results of the research it was verified that: Physical Education teachers are concerned with the act of planning, with the teaching and learning process, with the pedagogical practice and the students' learning; the Physical Education teachers reflect on the teaching work they do, respect the individuality and the reality of the students, present different methodologies in the classes with the purpose of guaranteeing the learning of all. However, in relation to the theoretical-

methodological basis of the Physical Education classes of the 5th grade of elementary school, teachers predominantly use DCEM (SMEPG/PR, 2015). It was also noticed that the way teachers teach content in Physical Education classes, as well as the interaction they establish with students, contribute to their learning, since most of them enjoy and participate effectively in classes, and also practice the activities lived in classes at other times in the school. It is hoped that this study may contribute to broadening the reflections and discussions about pedagogical practice and teaching and learning in the context of School Physical Education, specifically in the initial years of elementary education, in order to highlight the importance of this discipline in the curricular basic education.

Keywords: School Physical Education. Early years of elementary school. Pedagogical Practice. Teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparativo entre os diferentes aspectos da Educação Física na sua trajetória histórica e suas possíveis áreas de atuação no contexto escolar brasileiro.....	29
Quadro 2- Blocos de conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN para a Educação Física (BRASIL, 1997).....	34
Quadro 3- Organização da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental proposta na Base Nacional Comum Curricular.....	37
Quadro 4-Objetivos da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental.....	77
Quadro 5- Organização dos conteúdos de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental.....	81
Quadro 6- Matriz analítica das tendências da avaliação do ensino aprendizagem da Educação Física.....	85
Quadro 7- Características dos professores participantes.....	92
Quadro 8- Quantidade de alunos participantes de acordo com a turma, gênero e faixa etária.....	93
Quadro 9- Cronograma da pesquisa de campo.....	96
Quadro 10- Características da entrevista.....	98
Quadro 11- Organização dos anos iniciais do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem.....	104
Quadro 12- Categorias de Análise.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ampulheta do Desenvolvimento Motor de Gallahue e Ozmun (2001).....	49
Figura 2- Planejamento.....	76
Figura 3- Dimensões dos conteúdos.....	80
Figura 4- Mapa da cidade de Ponta Grossa/PR com os bairros selecionados para a pesquisa.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Abordagens Pedagógicas da Educação Física escolar.....	123
Gráfico 2- Participação e sentimentos dos alunos em relação as aulas de Educação Física.....	149
Gráfico 3- Participação e sentimentos dos alunos em relação as aulas de Educação Física no total de escolas investigadas.....	150
Gráfico 4- Conteúdos de Educação Física vivenciados pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental por escola.....	151
Gráfico 5- Conteúdos de Educação Física vivenciados pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na sua totalidade.....	151
Gráfico 6- Contribuição da Educação Física para a vida dos escolares por escola.....	152
Gráfico 7- Contribuição da Educação Física para a vida dos escolares na sua totalidade.....	152
Gráfico 8- O que os alunos mais gostam das aulas de Educação Física.....	155
Gráfico 9- Percepção do aluno em relação ao ensino nas aulas de Educação Física.....	155
Gráfico 10- Percepção dos alunos em relação a aprendizagem nas aulas de Educação Física.....	156
Gráfico 11- Relacionamento com o professor de Educação Física.....	157
Gráfico 12- Aprendizagem x relacionamento com o professor.....	157

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEA- Aluno da Escola A
AEB- Aluno da Escola B
AEC- Aluno da Escola C
AED- Aluno da Escola D
AEE- Aluno da Escola E
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CEB- Conselho Estadual Brasileiro
CNE- Conselho Nacional de Educação
COEP- Comissão de Ética em Pesquisa
CONFEF- Conselho Nacional de Educação
CREF- Conselho Regional de Educação Física
DCE- Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental
DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EF- Educação Física
EFE- Educação Física Escolar
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
PEA- Professor de Educação Física da Escola A
P1EB- Professor de Educação Física um da Escola B
P2EB- Professor de Educação Física dois da Escola B
PEC- Professor de Educação Física da Escola C
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PED- Professor de Educação Física da Escola D
PEE- Professor de Educação Física da Escola E
PG- Cidade de Ponta Grossa
PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa
PP- Professor de Educação Física da Escola Piloto
PR- Estado do Paraná
SEED- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SMEPG- Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa
UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I- Carta de apresentação para realização da pesquisa nas escolas.....	176
Apêndice II- Teste piloto do questionário aplicado aos alunos.....	177
Apêndice III- Teste piloto da entrevista com os professores de Educação Física.....	181
Apêndice IV- Roteiro final da entrevista com os professores de Educação Física.....	184
Apêndice V- Versão final do questionário aplicado aos alunos dos 5º anos do ensino fundamental.....	187
Apêndice VI- Ficha de observação das aulas de Educação Física.....	190
Apêndice VII- Ficha de análise documental do planejamento e planos de aula dos professores de Educação Física.....	191
Apêndice VIII- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores de Educação Física.....	192
Apêndice IX- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental.....	194

LISTA DE ANEXOS

Anexo I- Carta de autorização para realização da pesquisa emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR (SME/PR).....	196
Anexo II- Parecer Consubstanciado do CEP.....	197

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	27
1.2 PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	29
1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	37
1.3.1 A criança dos anos iniciais do ensino fundamental.	45
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	51
2.1 ASPECTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	51
2.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	57
2.2.1 A aprendizagem segundo Paulo Freire	61
2.3 AS ABORDAGENS DE ENSINO SEGUNDO MIZUKAMI	64
2.4. AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	66
2.5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	74
2.5.1. O planejamento e seus componentes	75
CAPÍTULO 3	
A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO	87
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	87
3.2. O CAMPO DA PESQUISA	88
3.2.1. Escolas Municipais	89
3.2.1.1. Escola A - EA	89
3.2.1.2. Escola B - EB	90
3.2.1.3. Escola C - EC	90
3.2.1.4. Escola D - ED	91
3.2.1.5. Escola E - EE	91
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	91
3.4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA	94
3.4.1. Entrevista	97
3.4.2. Observação	98
3.4.3. Análise documental	100
3.4.3.1 Diretrizes curriculares: ensino fundamental (SMEPG/PR, 2015).....	101
3.4.4. Questionário	106
3.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	108
3.5.1. Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)	108
3.5.1.1 As categorias de análise	109

CAPÍTULO 4

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 113

4.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR.....113

4.1.1. Organização do do trabalho docente113

4.1.2. Abordagens pedagógicas.....121

4.1.3. Configuração das aulas de Educação Física125

4.1.4. Reflexões sobre a prática pedagógica136

4.2 ENSINO E APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA141

4.3 APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....148

CONSIDERAÇÕES FINAIS159

REFERÊNCIAS.....166

APÊNDICE I- CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS176

APÊNDICE II- TESTE PILOTO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS177

APÊNDICE III- TESTE PILOTO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....181

APÊNDICE IV- ROTEIRO FINAL DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....184

APÊNDICE V- VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL187

APÊNDICE VI- FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....190

APÊNDICE VII- FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL DO PLANEJAMENTO E PLANOS DE AULA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA191

APÊNDICE VIII- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA192

APÊNDICE IX- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....194

ANEXO I- CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMITIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA/PR (SME/PG).....196

ANEXO II- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP197

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A minha intencionalidade em realizar esta pesquisa advém de alguns momentos importantes da minha história de vida, os quais foram motivadores para que eu escolhesse a profissão de professora, e em específico, o meu amor pela Educação Física.

Minha trajetória de vida teve início na cidade de Jaguariaíva no ano de 1983, ano de meu nascimento. Nesta cidade, desfrutei parte da minha infância, iniciei a minha vida escolar na pré-escola e 1ª série, e convivi com um repertório gigantesco de brincadeiras e atividades corporais, como esconde-esconde, pique-cola, brincadeiras de roda, dança, entre outras. Pude sentir diferentes manifestações corporais de forma lúdica e prazerosa. Tive o privilégio de conviver com meus pais, irmãs, avós e primos, o que fez com que me sentisse segura em relação a estrutura familiar.

No ano de 1991, minha vida e de minha família deu uma virada, nos mudamos para a cidade de Ponta Grossa, a qual nos acolheu e até hoje é o lugar que escolhi para viver. Nesta cidade, conclui a segunda parte da minha infância, estudando na Escola Municipal João Maria Cruz¹, o restante das séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta época, não tinha professores de Educação Física nas escolas, apesar de não ter aulas de Educação Física, como tinha tido um repertório de brincadeiras diversificado, pude ampliá-los através de trocas com meus colegas. Vivi brincadeiras inventadas por mim e demais escolares, participei de gincanas, subi em árvores, brinquei na escola e na rua.

Ao adentrar a fase, atualmente chamada de anos finais do ensino fundamental, comecei a vivenciar experiências significativas nas aulas de Educação Física, no Colégio Estadual João Ricardo Von Borell du Vernay, as quais fomentaram meu grande interesse nessa área. Minha primeira referência foi a professora Liane, a qual tratava seus alunos com amor, e sua forma de ensinar era baseada no respeito as nossas vivencias anteriores, buscava propiciar que os alunos sentissem confiança na realização das atividades propostas nas aulas, nos dava liberdade para perguntar e aprender em conjunto. Nestes momentos, teve início a vontade de ser como ela, professora de Educação Física.

¹ Escola que por motivos geográficos, foi escolhida para ser aplicado o estudo piloto.

Já aos 13 anos, comecei a despertar o interesse pelo esporte, no caso o voleibol, espelhei-me na minha irmã que já competia pela equipe da escola. Nesta época comecei a treinar pela equipe juvenil de Ponta Grossa, depois de passar por um processo desgastante de seleção. Eis que em determinado momento desisto do esporte, por motivos financeiros e até mesmo por cobranças demasiadas em relação à performance. Cabe aqui fazer um desabafo, neste momento eu tinha um pouco de receio em participar de qualquer esporte, e me afastei daquele entusiasmo para brincar e realizar atividade física. No decorrer dos anos tive professores que me causavam inquietudes em relação à forma como ensinavam a Educação Física, perfil diferente da professora Liane, que preocupava-se com a aprendizagem. Nesta etapa, percebi o outro lado da moeda, o “despejo” de conteúdos, sem ao menos explicar o porquê e para quê, se o que estava sendo ensinado iria nos ajudar futuramente. Mesmo assim, concluí esta etapa de ensino, participei das aulas (embora sem entusiasmo), e não fiquei retida em nenhum momento.

Neste mesmo colégio, cursei o ensino médio no período noturno, no qual os alunos que trabalhassem eram dispensados das aulas de Educação Física, além do que tínhamos a liberdade de escolher o que queríamos fazer. Neste momento da minha vida, minhas aulas de Educação Física eram repetitivas, com poucos alunos, os quais alguns assistiam televisão na biblioteca, outros liam revistas, conversavam. Eu como ainda tinha gosto pelo movimento, jogava 21, batia bola, xadrez, dançava, mas não fazia nada organizado e sistematizado. Foi então que lembrei novamente da minha professora Liane e de todas as experiências motoras vividas na minha infância, despertando a vontade de fazer a diferença na educação por meio das aulas de Educação Física.

Neste instante, veio novamente uma vontade enorme em ser professora de Educação Física, em ser como a professora Liane e mostrar que com conhecimento, dedicação e amor é possível transformar o ensino e contribuir na formação dos alunos, mudando o olhar da sociedade em relação à Educação Física e sua finalidade. Nesta época, prestei vestibular na UEPG para Educação Física e ingressei no Curso no ano de 2001.

Minha trajetória acadêmica no Curso de Licenciatura em Educação Física, foi muito rica, tive diferentes professores, diferentes práticas e metodologias de ensino. Pude vivenciar uma gama de momentos que me fizeram acreditar que ainda é

possível educar sem oprimir. Neste período, desfrutei tudo que foi possível nos quatro anos do curso, dediquei meu tempo em prol de aprender para poder ensinar. Foram momentos de trocas, de inquietações e reflexões.

Após a conclusão da graduação direcionei meus estudos para cursos de especialização no contexto escolar, onde percebi que só a formação inicial não havia me preparado o suficiente para exercer a docência.

Por força maior e a necessidade financeira, me afastei da escola, e fui trabalhar na academia de ginástica no período matutino e na secretaria na área da saúde no restante do dia.

No ano de 2011 fui aprovada no 1º Concurso Público na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, direcionado a professores de Educação Física para exercerem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi nesse período, que pude realmente saber o que é o “chão da escola”, aprendi com meus erros, questioneei minha formação, refleti sobre minha prática. Pela primeira vez pude viver intensamente a docência, em um meio rodeado por crianças, as quais possuíam singularidades, anseios e muita vontade de aprender.

Desse modo, surgiu a vontade de saber a forma como eu ensinava a Educação Física, e se de alguma maneira estava realmente proporcionando a aprendizagem aos meus alunos, além de querer entender como poderia sistematizar os conteúdos, no sentido de abolir aulas repetitivas em todas as etapas de ensino da Educação Básica.

Essa inquietude me acompanhou durante os quatro anos posteriores, até eu conseguir ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, tendo assim a possibilidade de investigar e buscar respostas para questões relacionadas à docência, as quais foram muitas vezes angustiantes, mas também foram motivadoras para o desenvolvimento deste estudo.

Atualmente, sou professora da Rede Pública Estadual de Ensino (SEED/PR), e trabalho com os anos finais do ensino fundamental, o que me provocou ainda mais o desejo de compreender o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, pois também vivenciei e vivencio os dois lados do ensino. De um lado, professores comprometidos, mas ao mesmo tempo confusos sobre o que e como ensinar, de outro, professores despreocupados, confirmando a visão equivocada da Educação Física como disciplina de “jogar bola”. Cabe ressaltar, que minha

transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, ocorreu apenas por fatores econômicos, pois minha paixão é a etapa de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, embora à docência me encante em todas as etapas de ensino.

Esta breve retrospectiva da minha trajetória de vida e acadêmica, apresenta como conheci à docência e como ela tornou-se parte de mim, e ainda como minha experiência profissional me direcionou a investigar os pontos convergentes e divergentes entre a prática de pedagógica e a aprendizagem no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Também esbocei de forma singela, o amor que sinto por ser professora de Educação Física, e que ainda acredito ser possível uma educação de qualidade, onde o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça, mostrando que a Educação Física não faz parte do currículo escolar somente por força da Lei, mas sim pela sua contribuição no processo educativo das crianças.

INTRODUÇÃO

Na cidade de Ponta Grossa/PR, a disciplina da Educação Física até o ano de 2011, não estava inserida no currículo escolar do ensino público dos anos iniciais do ensino fundamental, somente algumas escolas da rede privada de ensino tinham a referida disciplina na sua grade curricular. Na maioria das escolas as aulas de Educação Física ficavam sob a responsabilidade da professora da turma, ou dos estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Nas escolas municipais, somente a partir de fevereiro do ano de 2011, ocorreu à contratação de profissionais graduados no Curso de Licenciatura em Educação Física, sendo obrigatória a disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste novo cenário do âmbito escolar da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, os olhares se voltaram para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e na contribuição da disciplina para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Diante do exposto, entende-se que as práticas pedagógicas no âmbito escolar interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo que o planejamento do professor pode ou não contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e com autonomia.

Como afirma Souza (2004), a prática pedagógica expressa às atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar, podendo ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central.

Nesta perspectiva, a referida pesquisa tem como objeto de estudo a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo (MARCONI; LAKATOS, 1994), que busca responder a seguinte problemática: Como ocorre a prática pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR?

A referida problemática está estratificada em três (3) questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa, as quais se apresentam a seguir: 1) Quais são

as matrizes teórico-metodológicas da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR? 2) Como são as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR? 3) Quais são os aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, a partir das práticas pedagógicas, nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR?

Considerando a questão problemática da pesquisa, bem como suas questões norteadoras, apontam-se os seguintes objetivos de pesquisa: a) Verificar quais são as matrizes teórico-metodológicas da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR; b) Analisar a práticas pedagógica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR; c) Verificar os aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, a partir das práticas pedagógicas, nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

A pesquisa foi realizada em 2016 e 2017, em cinco (5) escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, localizadas em diferentes regiões geográficas da cidade, tendo como sujeitos investigados, seis (6) professores de Educação Física das referidas escolas e duzentos e vinte e sete (227) alunos dos quintos (5º) anos do ensino fundamental, das cinco (5) escolas participantes da pesquisa.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: o questionário aplicado para os alunos dos 5º anos do ensino fundamental; a entrevista estruturada realizada com seis (6) professores de Educação Física; a observação das aulas de Educação Física dos 5º anos do ensino fundamental, totalizando sessenta e seis (66) horas de observações; a análise documental das Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental - DCEM (SMEPG/PR, 2015), do planejamento anual e planos de aula dos professores de Educação Física dos 5º anos do ensino fundamental.

Os dados da pesquisa foram organizados e analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), utilizando-se o acervo teórico científico que fundamentou o estudo para subsidiar as análises relacionadas a problemática investigada, possibilitando assim reflexões e discussões em relação a prática pedagógica e o ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho está organizado em quatro (4) capítulos. O primeiro capítulo apresenta um recorte dos aspectos históricos da Educação Física a partir da década de 1970 até os dias atuais (BETTI, 1991; DARIDO, 2003; COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010), assim como os pressupostos norteadores da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, através da legislação e dos documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1997; 2013; 2016; 2017). Aborda-se também neste capítulo à Educação Física no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, e as especificidades das crianças inseridas nesta etapa de ensino da educação básica (GALLAHUE; OZMUN, 2003; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009; RANGEL, 2010; PEREIRA; SOUZA, 2011).

No segundo capítulo, discorre-se sobre alguns aspectos da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como se faz uma breve leitura das obras de Paulo Freire sobre a aprendizagem. Neste capítulo, apresentam-se as abordagens de ensino e as abordagens pedagógicas da Educação Física de maior repercussão acadêmica (MIZUKAMI, 1986; GIMENO SACRISTÁN, 1999; LIBÂNEO, 2002; FREIRE, 1992; 1997; 2003; DARIDO, 2003; SCARPATO et al., 2007; COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009; TARDIF, 2010; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009; 2014; BECKER, 2010; RANGEL, 2010; FINCK, 2011). Finaliza-se o segundo capítulo abordando-se sobre a organização das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-se: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação (SOLER, 2003; SCARPATO et al., 2007; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009; GALLARDO, 2010; RANGEL, 2010; FINCK, 2014).

O terceiro capítulo refere-se ao delineamento metodológico da pesquisa, caracterizando o campo da pesquisa, os sujeitos investigados, e especificando a coleta e a organização dos dados (MARCONI; LAKATOS, 1994; BARDIN, 2011).

No quarto e último capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos dados e os resultados da pesquisa, utilizou-se a categorização proposta pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), consubstanciada pela fundamentação teórica que norteou o estudo. Neste capítulo apresenta-se 3 (três) categorias de análise, sendo: categoria 1 – A prática pedagógica, a qual está dividida em quatro (4) subcategorias: 1.1 Organização do trabalho docente; 1.2 Abordagens pedagógicas; 1.3

Configuração das aulas de EF; 1.4 Reflexões sobre a prática pedagógica. Na categoria 1, explana-se sobre as contribuições do processo avaliativo, as perspectivas e mudanças em relação a prática pedagógica dos docentes de EF; categoria 2 – O ensino e aprendizagem na concepção dos professores de EF; categoria 3 – A aprendizagem dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental nas aulas de EF. Finalizando o trabalho, apresentam-se as considerações finais sobre o estudo realizado.

Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar as reflexões e discussões sobre a prática pedagógica e o ensino e aprendizagem no contexto da Educação Física escolar, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de evidenciar a importância desta disciplina na grade curricular da educação básica.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante de uma pluralidade de discursos construídos historicamente sobre o campo do saber da Educação Física (EF), este capítulo apresentará de forma sucinta o percurso da Educação Física escolar (EFE) no campo educacional brasileiro, considerando o período a partir de 1970 até os dias atuais. Para pontuarmos esse contexto histórico, nos apropriamos das discussões e reflexões acerca deste tema, dos estudos de: Betti (1991), Darido (2003), Coletivo de Autores (1992; 2009), Soler (2003), Palma, Oliveira e Palma (2010).

Para abordar sobre os pressupostos legais e teóricos que norteiam a legitimidade da Educação Física (EF) como componente curricular² obrigatório na educação básica, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, serão considerados neste estudo o que segue: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016; 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (2013). O objetivo é subsidiar as discussões sobre a inserção da Educação Física na grade curricular da escola, em específico nas escolas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR.

Nesse contexto da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, serão apontados aspectos da EFE de forma geral a fim de relacionar com as especificidades da disciplina na etapa de escolarização a qual está sendo tratada. Esse capítulo está fundamentado por estudos que tecem considerações e reflexões sobre o assunto em questão (SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2002; SOLER, 2003; SCARPATO et al., 2007; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010; FINCK, 2011; PEREIRA; SOUZA, 2011; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012) dentre outros.

Sendo o enfoque deste estudo na etapa de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente o 5º ano, se faz necessário apresentar brevemente as

² A expressão componente curricular é sinônimo de matéria escolar, matéria de ensino e identifica os conteúdos do currículo. É mais comum ainda, nesse sentido, no meio escolar, a utilização do termo disciplina (CAPARROZ, 2005, p. 77).

especificidades e características das crianças na faixa etária de nove (9) e dez (10) anos, subsidiando tal enfoque por estudos de Gallahue e Ozmun (2003), Nista-Piccolo e Moreira (2009), e Rangel (2010).

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Hodiernamente, para compreender, analisar e refletir sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física e o processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional brasileiro tornou-se imprescindível, pontuarmos os aspectos da sua trajetória histórica que ainda permanecem evidentes nas aulas de Educação Física. Neste sentido, neste tópico apresenta-se um breve delineamento da Educação Física (EF) a partir da década de 1970, uma vez que, a partir deste período surgiram abordagens permeadas por concepções que passam a questionar a EF desenvolvida na escola até então, as quais apontam subsídios diferenciados para o desenvolvimento desta disciplina no contexto escolar.

No que tange o período pós-guerra até a década de 1970, ocorreu uma reordenação da EF na escola, a qual evidenciou a ascensão do esporte de alto nível, com o intuito de adaptar os indivíduos ao contexto social da época (DARIDO, 2003; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010), sendo caracterizada como tecnicista tendo como princípios: a racionalidade, eficiência e produtividade. Princípios esses, advogados na pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil neste período (DARIDO, 2003).

Segundo Darido (2003) e o Coletivo de Autores (1992; 2009), a influência do esporte é tão gigantesca, que a Educação Física escolar (EFE) ficou subordinada ao mesmo, determinando o seu conteúdo. Em relação ao professor de EF, houve uma mudança do seu papel de professor/instrutor para professor/treinador, sendo mais centralizador e sua prática era direcionada para a repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Nos anos de 1970, novas interpretações surgem em crítica a pedagogia tecnicista. Uma delas é a visão de uma EF mais humanista, caracterizada pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e seu valor (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009). Associada aos princípios humanistas emerge o movimento Esporte para Todos (EPT), uma tendência que se caracteriza

pelo movimento alternativo ao esporte de rendimento, o qual coloca o homem como centro e não o esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009).

Outra corrente é o movimento da psicomotricidade, baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor. Assim, a EF passou da perspectiva da educação do movimento para a educação pelo movimento, sendo uma crítica em relação a visão dualista do homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010; GALLARDO, 2010; SOLER, 2003).

No que tange a década de 1980, a mesma foi caracterizada pela crise de identidade da EF, uma vez que surgiram indagações e críticas as concepções dos períodos anteriores em relação a EFE no contexto nacional, principalmente sobre o modelo esportivista (BETTI, 1991; DARIDO, 2003; SOLER, 2003). Em 1982, ocorreram discussões científicas e reflexões teóricas em torno do objeto de estudo da EF, além de abertura de programas de mestrado na área (BETTI, 1991; DARIDO, 2003). Cabe destacar que estas discussões da EF, ainda continuam presentes na realidade atual do Brasil, em pleno século XXI.

Ao final da década de 1980 e início da década de 1990, a EF tem viés de uma abordagem sociocultural, uma vez que seu foco está na compreensão do homem inserido no seu contexto social, dando ênfase no processo e não mais na manifestação motora, considerando o homem como ser integrado ao meio físico e social (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010; GALLARDO, 2010).

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Art. 26 parágrafo 3º, a EF passa a fazer parte do projeto político pedagógico da escola presente no cenário escolar nacional, porém com algumas ressalvas em relação a interpretação da sua obrigatoriedade em alguns níveis de ensino.

Neste sentido, delinear pontualmente alguns aspectos da trajetória histórica, as concepções que permeiam e permearam a EFE no âmbito educacional brasileiro, permite apontar com mais clareza os pressupostos teóricos que norteiam a EFE. É importante também compreender as abordagens da EFE, de forma crítica e reflexiva, tecendo considerações e entendimentos acerca das influências exercidas na formação e atuação profissional do professor de EF.

No quadro 1 abaixo, apresenta-se o entendimento de Shigunov e Shigunov Neto (2002, p. 47), em relação aos aspectos enfatizados na EF e suas áreas de abrangência. Como também, as diferentes vertentes perpassadas pela EF na sua

trajetória histórica e suas possíveis áreas de atuação no contexto escolar no Brasil, permitindo uma leitura mais simplista e objetiva dessas nuances da EF em determinados contextos.

Quadro 1- Comparativo entre os diferentes aspectos da Educação Física na sua trajetória histórica e suas possíveis áreas de atuação no contexto escolar brasileiro.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	ÁREAS DE ABRANGÊNCIA
1- A educação física como educação	1- O desenvolvimento intelectual
2- A ginástica para o corpo/espírito	2- A saúde e a aptidão física
3- A recreação - o jogo	3- O lazer e o bem-estar pessoal
4- O esporte	4- As atividades esportivas
5- A psicomotricidade	5- A educação psicomotora e a reabilitação física e mental
6- A cultura corporal	6- A educação física como cultura
7- A educação física como elemento socializante	7- A educação física integral

Fonte: Shigunov; Shigunov Neto (2002, p. 47).

Como visto anteriormente, a EF teve diferentes tendências, em períodos específicos, com a intencionalidade de encontrar sua importância e seu papel dentro do ambiente escolar. Diante deste leque de possibilidades, os professores de EF são fortemente influenciados por uma ou mais tendências, as quais consideram adequadas com a sua concepção de mundo, de sociedade, de homem, de educação, de ensino e aprendizagem.

No próximo tópico, apresenta-se a legislação e os pressupostos teóricos dos documentos oficiais, que norteiam a EFE nos anos iniciais do ensino fundamental, dando-se destaque à LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), aos PCN (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016; 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (2013).

1.2. PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEGISLAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A EF brasileira, ao longo da sua trajetória histórica, perpassou por diferentes vertentes e concepções, com o intuito de construir sua identidade e consolidar sua

legitimidade como componente curricular no contexto escolar. No decorrer destas mudanças, a legislação mudou e alguns documentos foram elaborados com a intenção de nortear as ações pedagógicas dos professores de EF, dando direcionamentos para a prática pedagógica na escola.

Assim, na sequência serão apresentados os documentos que orientaram e orientam as ações, destacam-se a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1997), a BNCC (2016; 2017) e as DCNEB (2013).

Esse tópico tem como objetivo elencar os principais aspectos de cada documento oficial, possibilitando identificar as contribuições dos referidos documentos para subsidiar os saberes e conhecimentos pedagógicos dos professores, em específico dos docentes de Educação Física, em determinados contextos sociais, econômicos e políticos.

A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece as diretrizes e bases para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), a qual foi elaborada num período histórico em que a EF vivenciava um momento de conflito de identidade, buscando sua legitimação enquanto disciplina curricular no contexto escolar, delineando assim seu espaço e sua importância dentro da escola. De acordo com o seu Art. 26 & 3º, a referida lei estabelece que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, Finck (2011, p. 20) evidencia que a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) possibilitou mudanças significativas, colocando a EF no mesmo patamar de importância no contexto escolar que as demais disciplinas, passando a fazer parte do projeto político pedagógico, a autora destaca que por outro lado diferentes interpretações ocorreram em relação a legislação, o que ocasionou prejuízos à disciplina.

A referida legislação apresenta ainda certa flexibilidade, assim a EF enfrenta dificuldades na sua inserção e permanência na grade curricular das instituições de ensino (BRACHT et. al., 2005), permanecendo estagnada, não recebendo tratamento igualitário nos currículos como as demais disciplinas, continuando isolada no ambiente escolar (SHIGUNOV; SHIGUNOV NETO, 2002, p. 94-95). Isso pode ser constatado pela “diminuição da carga horária com a redução do número de aulas e a

exclusão da disciplina no período noturno em grande número de escolas” (FINCK, 2011, p. 20).

De acordo com Finck (2011, p. 20), no ano seguinte à promulgação da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), surge a primeira versão dos PCN (BRASIL, 1997), cujo objetivo principal foi apontar os encaminhamentos pedagógicos para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). A referida autora destaca aspectos evidenciando as mudanças no conteúdo do Art. 26 parágrafo 3º, da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Finck (2011, p. 21) evidencia que após um trabalho articulado entre o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), houve a assinatura de uma portaria defendendo a obrigatoriedade da EF na educação básica, sendo inserido o termo *obrigatório* após a expressão curricular no parágrafo 3º do Art. 26 da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), surgindo assim a Lei de nº 10.328/2001 (BRASIL, 2001). Finck (2011, p. 21) lembra também que dois anos depois, em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.793/2003 (BRASIL, 2003) “que altera a redação do art. 26, § 3º e do art. 92 da LDBEN nº 9.394/1996 [...] passa a vigorar [...] com a seguinte redação:”

[...] A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II- maior de trinta anos de idade; III que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar estiver obrigado à prática da educação física; IV- amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V- (vetado); VI- que tenha prole (FINCK, 2011, p. 21).

Finck (2011, p. 21-22) faz críticas às “mudanças” no teor do referido artigo e complementa dizendo:

[...] de certa forma, retrocedemos, pois o texto da ‘nova lei’ é muito semelhante àquele da antiga Lei nº 5.692/1971, na qual os alunos eram dispensados da prática da Educação Física em situações quase que idênticas a estas já mencionadas. Ao possibilitar que a prática da Educação Física seja facultativa para uma parcela significativa dos alunos, a lei preconiza justamente o contrário do que é veiculado pelos meios de comunicação e validado pela classe médica e científica, que vem a ser a necessidade de toda pessoa, independentemente de idade, realizar atividade física e/ou esportiva de forma regular em benefício de sua saúde e em busca de uma melhor qualidade de vida. Portanto, aos alunos é dado ‘suporte legal’ para que iniciem uma vida sedentária ainda na escola.

Em outras palavras, mudou a redação da lei, porém, não houve mudanças significativas na legitimação da EF, a qual continuou e continua sendo uma disciplina com pouca valorização no contexto escolar. Visto que, entendimentos errôneos sobre o papel da EF e sua importância no contexto escolar estão visivelmente evidentes, tanto por parte dos alunos, dos professores de outras disciplinas, quanto da equipe pedagógica, assim a EF ainda é considerada uma disciplina recreativa e, muitas vezes, serve de suporte para suprir as faltas de docentes de outras disciplinas.

Neste sentido, Shigunov e Shigunov Neto (2002, p. 95), fazem uma observação contundente em relação a LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) dizendo:

[...] a disciplina não sofreu mudanças no âmbito escolar a partir da inclusão na nova LDB como componente escolar. O lugar que ela ocupa nos currículos escolares é exatamente o mesmo. O que mudou foi que algumas escolas seguiram a lei. Entretanto, continuam tratando a educação física como um trabalho tido como menos intelectual, fazendo com que não receba um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação às demais disciplinas.

Nesse entendimento, embora a EF seja garantida pela legislação como componente curricular, não lhe é atribuída a mesma importância que as demais disciplinas, sendo ainda considerada marginal e de suporte, descaracterizando seu papel no cenário educacional devido a interpretações equivocadas sobre seus objetivos e finalidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos escolares.

Outra análise importante sobre a referida legislação é apresentada por Soares (2012), na qual aponta que a proposta da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), deixa a cargo das escolas a decisão de escolher qual profissional irá exercer a docência na EF nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que a Lei não indica qual profissional deve atuar nesta etapa de ensino na docência dessa disciplina.

No que tange aos PCN (BRASIL, 1997), trata-se de um documento de cunho nacional, elaborado com a intenção de apontar pressupostos pedagógicos para os anos iniciais do ensino fundamental em todo o território brasileiro, através de propostas mediadoras das diversas disciplinas curriculares.

Em contrapartida, o referido documento recebeu várias críticas, principalmente em relação ao seu conteúdo por não estar voltado para as

particularidades regionais, apesar de seus escritos indicarem possibilidades de flexibilidade e adaptação. Porém, foi e ainda é, um documento de grande importância para fundamentar o trabalho pedagógico na escola nas diversas disciplinas, entre elas a EF, pois permite estabelecer reflexões e direcionamentos sobre a área e sua finalidade enquanto componente curricular.

Segundo Moises e Lancellotti (2015), os PCN (BRASIL, 1997), pautaram-se em uma prática interdisciplinar e transdisciplinar, relacionando elementos como os temas transversais.³

No caso específico da EF, o documento foi dividido em duas partes, a primeira contempla os aspectos históricos e abordagens pedagógicas da EF e suas contribuições para a formação da cidadania. A segunda parte apresenta a organização da disciplina nas quatro primeiras séries, indicando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação (BRASIL, 1997).

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 23), entendem a EF como cultura corporal, considerando que:

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

Neste entendimento, o referido documento considera que a EFE, no processo de ensino e aprendizagem deve mudar a ênfase na aptidão física para uma concepção que contemple todas as dimensões envolvidas na prática corporal. Deve “garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (BRASIL, 1997, p. 24). Assim, conforme o referido documento, o campo da EF, deve contemplar múltiplos conhecimentos, dentre eles as atividades culturais de movimento, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

³ De acordo com os PCN (BRASIL, 1997) os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea, são eles: ética, saúde, orientação sexual, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e trabalho e consumo.

Os PCN (BRASIL, 1997), também indicam que o processos de ensino e aprendizagem, deve considerar as características dos escolares em todas as suas dimensões⁴, inclusive dos portadores de necessidades especiais.

Os conteúdos a serem trabalhados na EF nas quatro primeiras séries⁵, foram divididos em três blocos, como vistos no quadro 2:

Quadro 2- Blocos de Conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN para a Educação Física (BRASIL, 1997).

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Educação Física (BRASIL, 1997, p. 35).

O bloco “Conhecimentos sobre o corpo”, aponta os conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma e o “corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de ‘partes’ e ‘aparelhos’, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.” (BRASIL, 1997, p. 36).

Já no bloco “Esportes, jogos, lutas e ginásticas” o documento norteador tenta delimitar cautelosamente cada uma dessas práticas corporais. E segundo, Moises e Lancellotti (2015, p. 10):

A articulação destes elementos decorre do fato de sua indissociabilidade e/ou difícil distribuição analítica uma vez que apresentam elementos que se mostram presentes nas diversas manifestações, sendo um exemplo claro a capoeira – patrimônio histórico nacional - que apresenta elementos da dança como gingados e rodopios, golpes de luta como chutes, esquivas e socos e exercícios como paradas de mãos e rodantes.

Em relação ao bloco de “Atividades rítmicas e expressivas”, os PCN (BRASIL, 1997), incluem as manifestações da cultura corporal, que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de

⁴ Tais dimensões são: corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1997, p. 24).

⁵ Atualmente esse termo corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental.

estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1997).

No que tange ao processo avaliativo, os PCN (BRASIL, 1997, p. 41) “[...] consideram que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo”.

Diante do exposto, das críticas à este documento e por se tratar de um documento histórico, devido a existência de outros documentos posteriores publicados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), observa-se que o mesmo foi e ainda é muito utilizado como ferramenta norteadora da prática pedagógica do professor de EF, porém as reflexões sobre seu entendimento deve se dar de forma mais crítica, com o intuito de possibilitar uma EFE de qualidade, que vise a transformação social, e permita mudanças na sua dinâmica pedagógica, legitimando assim realmente este campo do saber no contexto escolar.

No que diz respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013), nota-se que são orientações, as quais devem compor a elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas, visando a organização, a qualificação e o estabelecimento de bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na esfera nacional, estadual e municipal, assegurando a integração curricular das três etapas de ensino da escolarização (BRASIL, 2013).

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, as DCNEB (BRASIL, 2013), estabelecem que é dever do estado garantir um ensino gratuito e de qualidade, comprometendo-se com uma educação igualitária. Propõem orientar as práticas educacionais em todo território nacional, norteando as ações pedagógicas respeitando: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2013).

Em relação a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), trata-se de uma proposta curricular de ensino oriunda de um amplo processo de debate e negociação, entre diferentes esferas do campo educacional e da sociedade

brasileira. Ressalta-se que, sua primeira versão foi disponibilizada entre outubro de 2015 e março de 2016, recebendo mais de 12 milhões de contribuições por todo o território nacional. No caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a proposta da BNCC foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017 (BRASIL, 2016).

A BNCC, é um documento nacional que apresenta um conjunto de orientações que vai nortear os currículos das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Seu objetivo, é promover a equidade nos sistemas de ensino, além de elevar a qualidade do ensino em todo o Brasil, indicando com clareza o que se espera que os estudantes aprendam na Educação Básica (BRASIL, 2016).

No caso específico da EF para o ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017), apresenta a mesma como componente curricular que aborda sobre as práticas corporais em suas diferentes formas de codificação e significação social, compreendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade, ou seja, possibilita uma vasta experiência no universo do movimento corporal, da organização interna e do acesso ao produto cultural (BRASIL, 2017).

Cada uma das práticas corporais tematizadas, compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do ensino fundamental, dentre elas estão as Brincadeiras e Jogos, os Esportes, Danças, Lutas, Ginástica e as Práticas corporais de aventura. Essas unidades temáticas são organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, podendo sofrer mudanças de acordo com o contexto escolar no qual estão inseridas (BRASIL, 2017). Cabe destacar também que, as práticas corporais apresentam como dimensões de conhecimento, a experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, articuladas entre si, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências específicas da EF (BRASIL, 2017).

No que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017), considera as necessidades específicas dos alunos nessa etapa de ensino, considerando a ludicidade e a existência de infâncias no plural, respeitando o brincar e as vivências que precederam a chegada das crianças até este nível de ensino.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017), para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de EF para o ensino fundamental, organizou a proposta em dois blocos, conforme se pode observar no quadro 3 abaixo:

Quadro 3- Organização da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental proposta na Base Nacional Comum Curricular.

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	
	1º e 2º Anos	3º ao 5º Ano
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BRASIL (2017, p. 183).

No tópico a seguir, apresenta-se a EFE no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, delineando sua importância e finalidade no âmbito educacional, buscando tecer reflexões acerca da sua legitimidade enquanto componente curricular obrigatório.

1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme visto anteriormente, a EF é obrigatória nos anos iniciais do ensino fundamental e em toda a educação básica, cuja inserção na organização curricular é legitimada pelas referidas legislações anteriormente citadas. Porém, de acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 12):

Compreender a Educação Física como uma área do conhecimento implica dar a ela, no âmbito escolar, o *status* de componente curricular, não apenas por direito de imposições legais, mas de fato, pois faz parte da formação do

ser humano. Como tal, representa o espaço de desenvolvimento de conteúdos pautados nos valores, no conhecimento e nas competências de toda a sua dimensão cultural.

Diante desse posicionamento, se depara com o quão este campo de saber foi e ainda é visto com desconfiança no âmbito educacional, seja pelos reflexos históricos, pela falta de organização e sistematização dos conteúdos a serem trabalhados, ou até mesmo por práticas pedagógicas incoerentes de alguns docentes, devido ao desconhecimento, diferentes interpretações e/ou questionamentos sobre o objeto de estudo da EF.

Este conflito vivenciado pela EF na escola, de acordo Nista-Piccolo e Moreira (2012), é reafirmado pelo tratamento que a mesma recebe do âmbito escolar, uma vez que ainda é compreendida como pedestal ou suporte para as outras disciplinas curriculares, afastando sua real finalidade educativa, sendo seu grande desafio alcançar legitimidade, no sentido de ressaltar sua importância e papel no espaço escolar.

Nesse tocante pela busca de identidade e reconhecimento na escola, em relação a EF e as demais disciplinas, há a necessidade de reflexões acerca da sua finalidade e papel educativo, minimizando e até mesmo excluindo interpretações equivocadas da sua finalidade como componente curricular.

Neste aspecto, cabe citar uma provocação apontada por Freire e Scaglia (2003, p. 35):

Se a educação física pretende ser uma disciplina escolar com status semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto 'engasgar', cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina marginal.

Sobre o espaço que a EF vem buscando ocupar, e a forma como é entendida no cenário escolar também são questões abordadas por Shigunov e Shigunov Neto (2002, p. 93), que apontam:

Há pelo menos duas décadas, a educação física tem ocupado, nos currículos escolares, um lugar desprivilegiado em relação as outras disciplinas. Porém, não é esta visão que os professores desta disciplina têm em relação ao seu trabalho no contexto escolar. Os professores da área a consideram importante e indispensável para o aluno, ainda que os seus valores estejam confusos, indefinidos e diversificados, tanto para os profissionais da educação física, como para os demais professores.

Na maioria das escolas brasileiras, as aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda são atribuídas aos professores regentes da turma, e não aos docentes da área específica. Dessa forma, fica evidenciada a fragilidade que a EF apresenta em ocupar um espaço relevante e de mesma importância que as outras disciplinas na escola (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Cabe ressaltar, que na cidade de Ponta Grossa/PR, apenas no ano de 2011, as escolas municipais apresentaram um quadro de professores com formação na área de EF, os quais foram aprovados em Concurso Público⁶.

Sendo assim, nesse tópico se faz necessário abordar sobre a importância da EFE de forma geral, e em específico no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como sua finalidade educacional enquanto componente curricular, e ainda apresentar alguns aspectos sobre sua contribuição no desenvolvimento da criança nesta fase escolar (SOLER, 2003; PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010; GALLARDO, 2010; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Cabe destacar que neste estudo são apresentadas diferentes abordagens e terminologias da EFE, aquelas com maior destaque acadêmico pelo viés da cultura corporal como conhecimento específico da EFE, uma vez que, conforme aponta Soler (2003, p. 92) “os termos cultura física, cultura de movimento e cultura corporal tem sido usados para defini-la”. Em contrapartida, como pondera Oliveira e Kravchychyn (2014, p. 246): “Em se tratando do objeto de estudo da EF, pode-se nomear o movimento humano, a motricidade humana, a cultura corporal, entre outros, que os pesquisadores defendem como sendo o foco da área”.

Em outras palavras, embora assumindo o viés da EFE pela terminologia de cultura corporal, é necessário destacar que a mesma possui diferentes vertentes e terminologias, assim como uma base teórica que as sustentam.

Inserida na cultura⁷ de cada sociedade, a educação constitui-se num processo formativo que ocorre em diferentes instituições sociais, classificadas em

⁶ Concurso Público nº 002/2010 da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, destinado a selecionar candidatos para o provimento de vagas do Quadro Permanente do Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal.

⁷ Para a Antropologia, cultura refere-se a capacidade que só os seres humanos têm de dar significados às ações que praticam, à realidade natural e à realidade construída que os cerca, aos comportamentos de animais e pessoas. É um mundo de significados, um código simbólico construído socialmente, ou seja, cultura é algo que se adquire na convivência em grupo (Freire, 2007 *apud* PEREIRA; SOUZA, 2011).

informais como família, igreja, associações entre outras, e formal, a escola (Silva; Dagostin; Nunez, 2009 *apud* SILVA, 2013).

Gallardo (2010, p. 6) entende a educação como sendo

[...] todas as formas de aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente que contribuem para a formação geral e capacitação dos indivíduos, seja pelas formas institucionalizadas (a escola), seja pelas informais (o dia a dia), possibilitando autonomia e condições de transcendência para esses mesmos indivíduos.

Nesse entendimento, a educação é algo complexo, dinâmico e singular, dependente de fatores sociais, políticos e econômicos, podendo ser oriunda de diferentes instituições, formais ou informais.

Segundo Alarcão (2002 *apud* SMEPG/PR, 2015, p. 9):

Partindo do pressuposto que a educação escolar é algo inseparável da vida do sujeito, então, a forma como é concebida a escola de Educação Básica, especificamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, sua organização estrutural e curricular, conduz a práticas conservadoras ou a práticas inovadoras. Ao considerar que essas práticas são constituídas pelas percepções e ações dos protagonistas, profissionais da educação e alunos, tem-se a possibilidade de repensar a escola, no entendimento de um espaço que oportuniza formação e reflexão.

Finck (2011, p. 145) considera a escola como “um espaço formal de educação, onde são estabelecidas relações entre as pessoas que compõe o seu contexto, principalmente professores e alunos”. Nessa direção entende-se que a escola é o ambiente educacional formal, no qual é possível estabelecer trocas mútuas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem entre os envolvidos no processo, permitindo aos alunos o acesso e a elaboração de conhecimentos, assim como a reflexão dos docentes em relação a sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, Palma, Oliveira e Palma (2010) apontam que devido ao ambiente escolar ser um constructo social, a educação que nela ocorre tem uma função sociocultural, e o currículo, parte fundante desse processo, é organizado para que a escola cumpra essa função, possibilitando aos estudantes o acesso aos saberes socialmente disponíveis. Diante deste apontamento, nota-se que a função da escola, é possibilitar aos escolares e comunidade o acesso aos conhecimentos e saberes construídos socialmente, sendo protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, capazes de intervir no processo educacional com criticidade,

autonomia, conhecimento e responsabilidade, contribuindo para a garantia de uma educação de qualidade.

Corroborando com essa percepção, observa-se a leitura de Soler (2003), o qual destaca que a escola deve possibilitar a todas as crianças o seu desenvolvimento integral e dinâmico, propiciando o desenvolvimento da sua autonomia, criticidade, criatividade, cooperação, entre outros, através do acesso e construção do conhecimento.

O processo de escolarização deve contribuir para mudar e melhorar a vida das pessoas, por meio do aprendizado e da aplicabilidade dos conhecimentos obtidos através das diferentes disciplinas curriculares (FINCK et al., 2010). Nesse sentido, a escola deve possibilitar aos alunos interagir e intervir na sociedade, através dos conhecimentos obtidos pela experiência de vida, assim como por aqueles apreendidos e construídos no ambiente escolar, ou seja a educação se dá de maneira formal e informal.

No caso específico da EF, essa contribuição, o seu papel no espaço escolar e sua aproximação com os propósitos da escola, vêm sendo discutidos nos últimos anos, por diferentes olhares e denominações os quais possibilitam tecer uma gama de reflexões acerca da sua identidade e intencionalidade enquanto disciplina curricular. Shigunov e Shigunov Neto (2002, p. 42), apontam que a “Educação Física vem buscando sua própria identidade, sem perder sua conotação de educação”.

Nesse entendimento, Taborda de Oliveira (2003 *apud* FINCK, 2011, p. 26), aponta que a

Educação Física na escola se relaciona diretamente com a corporalidade e o movimento humano, que implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo formas de atividades físicas como o esporte, o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, entre outras.

Assim sendo, a EF no espaço escolar deve contemplar uma educação voltada para o corpo e suas diversas manifestações, uma vez que somos corpo e estamos em movimento constante. O entendimento da corporalidade nas aulas de EF permite aos alunos se conhecerem e reconhecerem-se como indivíduos dinâmicos, que manifestam suas reações e sensações e comunicam-se com o meio através da sua corporalidade.

Para Betti (1992 *apud* FINCK, 2011, p. 46), a finalidade da EF na escola é “[...] integrar e introduzir o aluno [...] no mundo da cultura física, formando o cidadão

que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física [...] o jogo, o esporte, a dança, a ginástica [...].”

Nesse contexto, a EFE deve ser entendida como uma disciplina capaz de promover a cidadania e a qualidade de vida, por meio dos esportes, jogos, ginástica, lutas e danças, reconhecendo a cultura corporal como parte integrante e indispensável para a vida, a qual poderá possibilitar ao indivíduo a participação ativa, crítica e transformadora da sociedade que o cerca.

Não podemos deixar de destacar, o que diz Freire sobre corpo e EF (2007 *apud* SCARPATO et al., 2007, p. 11):

[...] há tempos eu digo, corpo é o que somos, não há outra possibilidade de manifestação de vida que não seja corporal, não importa se é árvore, bicho ou gente [...] No caso da Educação Física, trata-se de ensinar o conhecimento, dentre todos, mais básico: ensinar a viver corporalmente, ensinar a ser corpo [...].

De acordo com Soler (2003), a EF possui objetivos, dentre os quais estão presentes o desenvolvimento de atitudes e conceitos como cooperação, participação, criticidade, dentre outros, possibilita portanto, ampliar o repertório motor dos alunos, sem perder o foco nos valores humanos.

Nessa perspectiva, Gallardo (2010, p. 27), faz a seguinte leitura do papel da EF na escola:

Socializar o conhecimento universalmente produzido dentro do campo de conhecimentos da cultura corporal, ao qual o aluno tem direito. Isso significa que o aluno tem direito de conhecer e compreender as diferentes manifestações culturais produzidas ao longo da história. Conhecer a evolução da sua cultura patrimonial, vivenciar esse patrimônio, e de posse dele apropriar-se das outras manifestações culturais, evitando ou eliminando a substituição da cultura patrimonial pela cultura hegemônica.

Para o referido autor a EF na escola deve possibilitar que o aluno se reconheça como ser social, histórico e cultural, capaz de distinguir e manifestar-se de diferentes formas, de acordo com o contexto onde está inserido, devendo ser respeitadas suas características e vivências anteriores.

De acordo com Finck (2011, p. 70-71):

A Educação Física na escola deve contribuir para a formação integral do educando, possibilitando-lhe uma melhor amplitude de seus conhecimentos, fornecendo-lhe subsídios científicos em diversas áreas, entre elas a ludo-

gmino-esportiva⁸, da saúde e do lazer. Por meio da vivência das atividades da cultura corporal, o aluno poderá não só ampliar seus conhecimentos, mas também adquirir hábitos saudáveis da prática de atividades físicas e esportivas, conscientizando-se da sua importância para uma melhor qualidade de vida, assim como vivenciar atividades em grupo, desenvolvendo a criatividade e podendo resolver situações problemas de forma coletiva e prazerosa.

Nessa perspectiva, em relação ao papel da EF na escola, nota-se que o campo do saber possui conhecimento singular, ou seja, conhecimento específico para o campo da cultura corporal, contribuindo com a formação integral do ser humano, possibilitando-lhe uma gama de experiências motoras, sociais, afetivas e cognitivas, e a compreensão das suas manifestações culturais em diferentes momentos históricos.

Atualmente a EF é entendida por muitos de maneira superficial como sendo apenas a educação do movimento humano. Como ressaltam Mattos e Neira (2005), a realidade apresentada nas aulas de EF e movimento não trabalham o aluno apenas no seu aspecto motor, uma vez que o movimento não ocorre de maneira isolada. Neste entendimento, o trabalho corporal desenvolvido nas referidas aulas poderá possibilitar ao aluno o acesso as mais diversas manifestações corporais.

A EF deve propiciar ao educando uma tomada de consciência e domínio de seu corpo, para, a partir daí, contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades de aprendizagem (SANDRI, 2004).

Segundo Sandri (2004) a EF pode contribuir decisivamente para a formação de adultos equilibrados física, mental e socialmente. Ainda, pode colaborar fundamentalmente para a formação do ser humano. Assim, a mesma não pode estar separada da educação como um todo, mas sim, o professor precisa redimensionar em muitas situações o seu trabalho frente a uma sociedade exigente.

Como visto anteriormente, a EF no espaço escolar assume um importante papel educativo quando integrada na organização curricular da educação básica. Para isso, devemos ter a compreensão de como essa disciplina se configura nos diferentes níveis de ensino, sua contribuição na formação dos escolares, no caso específico da pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental.

No que refere-se ao ensino fundamental no Brasil, o mesmo é estruturado de forma seriada, e segundo legislações como a Lei nº 11.114/2005, o Parecer

⁸ Refere-se às atividades lúdicas, à ginástica e ao esporte (FINCK, 2011, p. 70).

CNE/CEB nº 6/2005, a Resolução nº 33/2005 e o Parecer CNE/CEB nº 18/2005, sua organização está definida para o ensino de nove anos, divididos em anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, e o ingresso nesta etapa de ensino deve ocorrer a partir dos seis anos de idade. Os anos iniciais correspondem a faixa etária de seis a dez anos de idade, e os anos finais do ensino fundamental a partir dos dez anos até os quatorze anos de idade (BRASIL, 2005; SCARPATO et al., 2007).

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), a qual Carreira Filho e Correia (2010, p. 131) fazem menção:

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental, são duas etapas extremamente importantes para o desenvolvimento integral do ser humano, pois, os estímulos que uma criança recebe nos primeiros anos de vida podem influenciar seu sucesso escolar e seu desenvolvimento.

Neste entendimento, nota-se que o processo de ensino e aprendizagem nesta fase de escolarização, pode ou não contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do indivíduo integralmente, uma vez que o repertório motor e os estímulos recebidos podem ou não ser explorados, ampliados e diversificados.

Segundo Gusso et al. (2010), o período correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, requer uma compreensão mais específica da criança por parte de todos os profissionais envolvidos, devendo ser considerados todos os aspectos, no sentido de possibilitar uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, compreender as especificidades de cada criança, suas experiências motoras, afetivas, sociais e cognitivas, respeitando que cada uma tem um tempo e uma forma de aprender, exige que o docente organize e sistematize as aulas incluindo todos no processo de ensino e aprendizagem, despertando assim a participação efetiva e uma aprendizagem integral e significativa.

No que concerne aos professores de EF que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, não é diferente, pois os objetivos, conteúdos e finalidades devem estar pautadas nas características desta faixa etária em que estão envolvidos, respeitando-se as individualidades e tempo de aprendizagem dos escolares. Cabe ao professor promover uma educação de qualidade, uma vez que sua prática pedagógica interfere diretamente na aprendizagem dos escolares.

Como afirma Scarpato et al. (2007) e Sedorko e König (2014), o professor deve possibilitar aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental um repertório

amplo de experiências e momentos de aprendizagem, estimulando o interesse e a motivação, além de ter condições de identificar situações problema com autonomia. Corroborando com esse apontamento, Gallahue e Ozmun (2005), ponderam que as crianças necessitam passar por uma ampla exploração dos movimentos, e quanto mais diversificadas melhor será o repertório adquirido.

Em contrapartida, Nista-Piccolo e Moreira (2009), ponderam que, ao se exigir além do que a criança é capaz de oferecer, é acelerar um processo sem volta, pois pode acarretar o desinteresse e desestimular a criança que não teve êxito, fazendo com que a experiência negativa a impeça de vivenciar situações semelhantes com medo do fracasso. Nessa direção Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 130), destacam que trata-se de “um período dinâmico e sensível para o desenvolvimento da criança e pequenos descuidos podem prejudicar a sua formação”.

Para Shigunov e Shigunov Neto (2002, p. 51):

Nas quatro primeiras series do Ensino Fundamental, os principais objetivos formulados pela EF são, em geral, o desenvolvimento dos aspectos recreativos, a consolidação dos hábitos de higiene, o desenvolvimento corporal e mental harmônicos, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, a criatividade, o sentido moral e cívico e outras, visando à formação integral da personalidade.

Entende-se que nesta etapa de ensino a EF deve possibilitar um repertório motor e cognitivo amplo, através de vivências significativas e diversificadas, com o objetivo de uma formação integral das crianças.

Diante do exposto, apresenta-se a seguir, as particularidades das crianças inseridas no contexto escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de estabelecer relações entre suas especificidades e a aprendizagem nas aulas de EF nesta etapa de ensino.

1.3.1. A criança dos anos iniciais do ensino fundamental

Neste tópico procura-se adentrar no mundo da criança de 6 a 10 anos de idade, sujeitos do campo da referida pesquisa, com o intuito de compreender o seu desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo nesta fase de ensino, o mesmo é tem como referência estudos de Pereira e Souza (2011), Nista-Piccolo e Moreira (2012), Rangel (2010), entre outros. Apresenta-se primeiramente um breve perfil das

crianças no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental e suas respectivas particularidades, limitações e potencialidades. Aborda-se ainda sobre as características desenvolvimentistas dos alunos, nas leituras de Gallahue e Ozmun (2001, 2003, 2005) com o intuito de possibilitar reflexões sobre a melhor forma de viabilizar a aprendizagem mais significativa para este segmento de alunos.

Segundo Pereira e Souza (2011), o ser humano passa por uma série de modificações no organismo que vão desde sua concepção até a fase adulta. E todas as etapas do desenvolvimento humano são importantes, porém, o período do nascimento aos 12 anos é decisivo na vida de uma criança, pois segundo os referidos autores, qualquer falta ou excesso nessa fase pode acarretar sequelas irreversíveis.

Nesse sentido, Moreira, Pereira e Lopes (2009), consideram que o desenvolvimento humano, precisa contemplar todas as dimensões do indivíduo, física, moral, cognitiva, social, afetiva, ao contrário de se pensar na criação de espaços e condições para uma ou outra.

De acordo com Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009, p. 129), as crianças na fase de escolarização da educação infantil gostam de brincar, principalmente em grupos, sendo que:

As brincadeiras permitem o contato físico e social, fortalecem as relações e ampliam o sentimento de grupo. Elas estimulam a imaginação e a formação da identidade infantil, proporcionando o desenvolvimento da confiança, além de poder favorecer a aquisição de liderança, cooperação, representação de papéis e cumprimento de regras.

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012), as crianças quando participam de atividades motoras contínuas e progressivas, compatíveis com a sua idade, evidenciam experiências significativas para o seu crescimento físico.

[...] dos 6 aos 8 anos, as crianças estão mais ativas fisicamente, com reservas suficientes, mas é preciso lembrar que a idade cronológica não indica maturidade. É aqui que as novas experiências motoras têm grande significado no crescimento infantil, pois as crianças ainda não possuem habilidades, mas através de um programa adequado, visando o potencial de suas capacidades, podem aprimorar a coordenação, o ritmo e outras qualidades. As ações coordenadas com música libertam os movimentos e os trabalhos com acrobacia são altamente necessários ao crescimento porque as formas motoras são respostas básicas para a maioria dos estímulos recebidos. Dos 8 a 10 anos a variação de movimentos que usam diferentes grupos musculares e brincadeiras que testam as capacidades do corpo são características básicas de um programa de

Educação Física. É a fase que prepara para movimentos mais habilidosos, além de aumentar a resistência e a força muscular, portanto as atividades devem ser mais intensas. Os movimentos começam a se ligar em sequência e existe uma progressão dos naturais para os não naturais. A agilidade, a força e a flexibilidade são muito importantes aqui (NISTA-PICCOLO, 1995, p. 62).

Tais apontamentos, embora estejam direcionados a prática do esporte, estão em consonância com as aulas de EF, uma vez que o conteúdo esporte faz parte do componente curricular a ser vivenciado pelos alunos nesta fase escolar, e está efetivamente presente no cotidiano escolar.

No que tange ao aspecto cognitivo, os escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam uma maneira lógica, sistemática e elaborada de raciocínio, organizando melhor o conhecimento (Martí, 2004 *apud* NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2009). Em relação ao aspecto afetivo, o mesmo é marcado por transições de agressividade, quando a criança começa a resolver situações sem a ajuda da família ao adentrar no cenário educativo, passando por momentos de amadurecimento e afirmações de suas habilidades afetivas (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Neste mesmo entendimento, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 78), evidenciam que as crianças que se encontram na fase escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam um “comportamento afetivo-social mais transparente, fácil de ser observado analisado pelo professor, que pode aplicar brincadeiras que impliquem expressões [...]”.

No aspecto social, segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 78), “por volta dos sete ou oito anos de idade as crianças apresentam-se graciosas em seus gestos, mas querem o centro das atenções; são imitativas e dramáticas [...]”. Em contrapartida, Freire e Scaglia (2003), pontuam que nesta fase as crianças começam a diminuir o egocentrismo, aprendem a cooperação e tornam-se mais sociáveis.

Embora existam semelhanças biológicas no desenvolvimento infantil, algumas diferenças são perceptíveis nesta fase, devido aos hábitos e experiências que cada criança adquire e vivencia no meio em que vive (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Nesta perspectiva, cabe destacar a concepção de Rousseau (1712-1778) em sua obra *Emílio ou da educação* (1995), sobre a criança, vista como ser sociável,

autônomo e que apresenta um desenvolvimento em fases diferenciadas, bem como comportamentos específicos em cada etapa.

Diante destes apontamentos, nota-se que a criança nesta fase escolar não se apresentam de forma homogênea, ou seja, apresentam especificidades tanto biológicas, como motoras, sociais e cognitivas, apesar de estarem na mesma idade cronológica.

Em contrapartida, Rangel (2010) apresenta as particularidades inerentes à faixa etária das crianças, levando em consideração a idade cronológica, propondo atividades de acordo com essa divisão. Para Rangel (2010) as crianças de 5 a 6 anos são ativas, compreendem as diferentes instruções, e demonstram grande interesse no brincar, porém não mantém a atenção por muito tempo. Já as crianças de 7 a 8 anos são extremamente espontâneas, porém desejam saber o porquê e para que realizam determinadas atividades. No caso das crianças de 9 a 10 anos, a referida autora destaca que nesta fase começa a separação de meninos e meninas, onde os meninos adoram se movimentar, enquanto as meninas apresentam certa lentidão nos movimentos. Também nesta fase, ocorre o desenvolvimento do espírito competitivo.

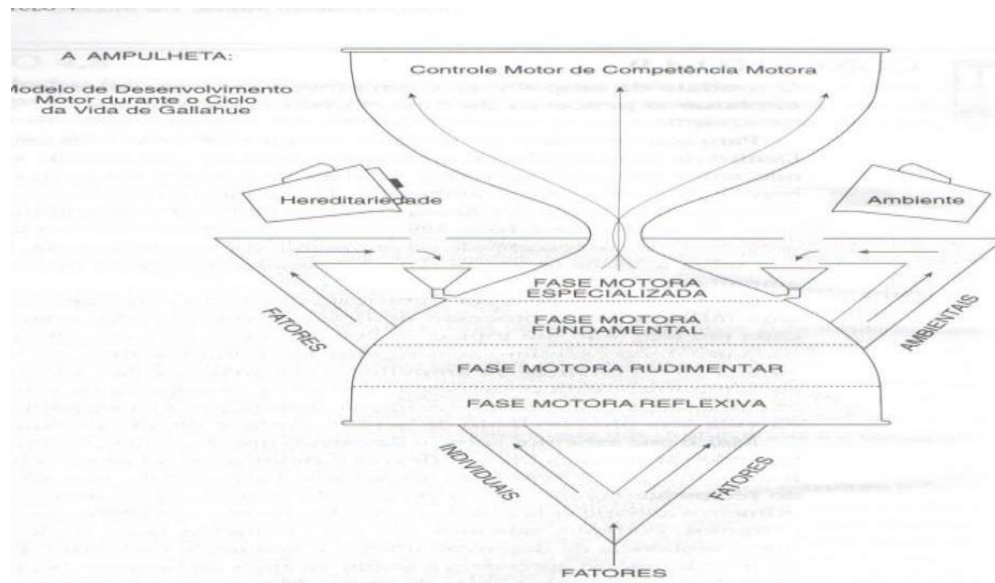
Já na leitura de Gallahue e Ozmun (2005, p. 12):

Apesar do desenvolvimento estar relacionado à idade, ele não é dependente dela. A idade cronológica meramente fornece estimativa aproximada do nível desenvolvimentista do indivíduo, que pode ser mais precisamente determinado por outros meios.

Para os referidos autores, a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, corresponde a dois grupos diferentes em relação ao desenvolvimento motor, o estágio maduro da fase de movimentos fundamentais (6 a 7 anos de idade) e o estágio transitório da fase dos movimentos especializados (7 a 10 anos de idade) (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

A figura 1 abaixo apresenta as fases de desenvolvimento motor segundo Gallahue e Ozmun (2001, p. 100):

Figura 1- Ampulheta do Desenvolvimento Motor de Gallahue e Ozmun (2001).



Fonte: Gallahue e Ozmun (2001, p.100).

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012), as crianças a partir dos 6 anos, já podem atingir um estágio maduro na fase de movimentos fundamentais. Já por volta dos 9 e 10 anos, a criança tem uma capacidade maior de concentração, é mais habilidosa e sua coordenação é mais apurada. Neste período, as habilidades motoras fundamentais de locomoção, estabilização e manipulação devem estar bem definidas (GALLAHUE; OZMUN, 2001; SEDORKO; KONIG, 2014).

De acordo com Moreira, Pereira e Lopes (2009), na faixa etária de 5 a 6 anos, as crianças apresentam movimentos mais coordenados e eficazes. Já entre os 7 e 10 anos começam a combinar e a refinar as habilidades motoras fundamentais, sendo o momento propício para a descoberta de diversas execuções motoras.

Diante do exposto, entende-se que conhecer as especificidades de cada criança e o seu tempo de desenvolvimento motor e cognitivo, possibilita ao docente planejar a prática pedagógica de acordo com o tempo de aprendizagem de seus alunos, considerando suas particularidades e seus limites, respeitando-os como sendo únicos, garantindo uma aprendizagem significativa para todos em tempo integral, evitando a exclusão e o desinteresse pela a EF na escola, reafirmando a disciplina como área de ensino das diferentes manifestações da cultura corporal, capaz de promover a cidadania, autonomia, criticidade, democracia e sociabilização.

No capítulo 2, serão discutidos aspectos da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem da EF nos anos iniciais do ensino fundamental. Serão

destacadas as abordagens de ensino no Brasil, assim como as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar que mais se aproximam do objeto deste estudo. Neste capítulo, também serão abordados aspectos sobre a organização das aulas de EF dos anos iniciais do ensino fundamental (planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliação).

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quem não ama o que faz não é feliz; quem ministra aula sem curtir cada momento não sabe o que está perdendo. [...] pense em seus alunos como você pensa em seus filhos; queira sempre o melhor para cada um deles; abandone seus preconceitos e faça de cada aula um dos melhores divertimentos da sua vida!

(Irene Conceição Andrade Rangel, 2009)

2.1 ASPECTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica interfere diretamente na aprendizagem efetiva dos alunos e na promoção de uma educação de qualidade no contexto educacional. A mesma pode configurar-se em duas vertentes: podendo ser reprodutora e depositora de conteúdos, desconsiderando o aluno como ser pensante, crítico e autônomo; ou pode configurar-se como construtora e transformadora, respeitando o aluno em suas especificidades, mediando o ensino e possibilitando a aprendizagem significativa para todos.

Neste tópico serão discutidos alguns aspectos da prática pedagógica, considerando-se sua complexidade e os saberes necessários para sua efetivação, a partir da vertente construtora e interativa, pois acredita-se que os docentes estão cada vez mais receosos e inseguros em relação a sua prática pedagógica, quer seja pelas mudanças no contexto educacional, pelas tecnologias e diferentes concepções de educação, pela desvalorização da classe, ou até mesmo pelo comodismo e o conformismo de alguns em permanecer na zona de conforto.

Gimeno Sacristán (1999), evidencia os inúmeros esforços em relação à compreensão da educação e o seu mecanismo de funcionamento, destacando a complexidade entre o saber e o fazer, entre o dualismo da teoria e prática. Para o autor, a relação teoria e prática é a abordagem certa para adentrar na complexa interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer e dizer as coisas

que sabemos, para que se assemelhem à resultados consideráveis aceitáveis e desejáveis (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 18).

Diante da complexidade de entendimentos sobre a prática pedagógica, é importante ressaltar que a mesma é diferente de outras práticas educativas, como aquelas que acontecem na família, no meio social, pois a mesma constitui-se de forma sistemática, planejada e contínua (SOARES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Assim sendo, torna-se importante delinear alguns pontos importantes sobre os saberes e conhecimentos docentes necessários a efetivação da prática pedagógica, no que tange a escolha dos conteúdos e a forma como os mesmos são apresentados aos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Tardif (2010), é preciso compreender quais são os conhecimentos, competências, o saber-fazer e as habilidades que os docentes utilizam na sua prática pedagógica. O referido autor ainda pondera que o saber docente é social, uma vez que é compartilhado entre os professores. É produzido coletivamente e o trabalho está centrado nos sujeitos em função de um projeto e evoluem com o tempo e com as mudanças sociais (TARDIF, 2010, p. 13).

Nesta perspectiva, segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 22), o que “chamamos de prática de um professor pode mudar com o tempo”, uma vez que os professores variam e os problemas mudam. Ou seja, a prática é dinâmica, flexível, e mutável, organiza-se de acordo com as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada período.

Veiga (1992, p. 16) afirma também que, a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Assim sendo, o trabalho docente deve estar organizado de acordo com os objetivos estabelecidos a priori, deve ser inserido de forma gradativa e sistematizada de acordo com o contexto e as mudanças sociais.

Pimenta (1999) e Pimenta e Lima (2006), também entendem que o caráter dinâmico da profissão docente é uma prática social, uma vez que sua configuração se dá pelas modificações sociais, intervindo na realidade social por meio da educação. Nesse entendimento, a prática pedagógica deve estar centrada no aluno como ser pensante, capaz de agir e intervir no meio em que vive, mediado pelo

conhecimento oriundo de uma prática docente organizada, sistematizada, reflexiva e compartilhada entre todos os envolvidos no contexto educacional.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 73) apontam que:

Em primeiro lugar, os docentes devem possuir conhecimento da matéria que ensinam. Saber sobre a disciplina que ensinamos, ter um manejo fluido da disciplina que lecionamos é uma zona ineludível do ofício docente. Buchmann (1984, p. 37) assinala que 'conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo com profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de forma geral'.

Dessa forma, para a efetivação da prática pedagógica no contexto educacional, é necessário ao professor um conjunto de saberes, competências e habilidades, além das oriundas do processo formativo, para que ocorra o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Os atuais discursos, documentos e programas governamentais que tratam da educação, possuem traços comuns, que indicam as características desejáveis nos sistemas de ensino e apontam as tendências educacionais. No Brasil, esse processo tem levado a EF a transformações dentro e fora do ambiente escolar com fortes implicações no processo de formação do profissional desta área (CRUZ; SILVA, 2002).

Soler (2003) destaca que, a prática que observamos com mais frequência nas escolas, àquelas pautadas no enfoque tradicional, militarista, rígida, precisa ser modificada, reconstruída. O que não pode faltar é a prática pedagógica reconstruída nas escolas, pois sabemos da sua importância na formação do ser humano integral.

Nesta perspectiva, o professor é o protagonista da prática pedagógica no ambiente educacional, uma vez que é responsável por orientar o processo de ensino e aprendizagem, é ele que direciona o trabalho docente diante das diversas situações com as quais se depara em sala de aula, mesmo que as diferentes concepções em relação a esta prática, devam ser repensadas em prol de uma educação crítica, autônoma e reflexiva.

Nista-Piccolo e Moreira (2009, p. 95), destacam que a prática pedagógica permite ao professor direcionar o conhecimento para uma aprendizagem significativa, delineando objetivos e finalidades, organizando as aulas e estratégias metodológicas que se adequem as mudanças do contexto escolar, sem imposição de tarefas e sim com trocas mútuas entre professores e alunos.

Neste entendimento Mileo e Kogut (2009), ponderam que a prática pedagógica pode tornar-se mais eficiente partindo da capacidade dos professores em sintetizar os conhecimentos armazenados, uma vez que é necessário aos mesmos delimitarem o tema de estudo para que os alunos consigam compreendê-lo de maneira mais simples e façam da construção do conhecimento um momento mais produtivo e agradável.

Nista-Piccolo e Moreira (2009), nessa mesma leitura, apontam que o papel do docente é promover conhecimentos articulados e organizados, respeitando as especificidades dos escolares, possibilitando-lhes um aprendizado mais significativo sobre a cultura humana.

Segundo Cruz e Silva (2002) a prática pedagógica será entendida, como algo dependente das realidades históricas, culturais, sociais, institucionais e políticas e, não como um problema meramente técnico e curricular. Os referidos autores reconhecem que as determinações históricas que dão direção à prática pedagógica no âmbito escolar, estão diretamente relacionadas aos processos de formação a que os profissionais foram submetidos. Portanto, a formação humana pela via da escolarização decorre, em última instância, dos interesses econômicos e políticos manifestados em indicadores estruturais, conjunturais da luta de classes, e do cotidiano institucional.

Cabe destacar que na prática pedagógica o professor manifesta e adquire saberes que são essenciais para sua formação docente. Neste sentido, Tardif (2010, p. 36), pondera que a relação dos docentes com os “saberes, não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Para o autor, “os saberes docentes são plurais [...] se dividem em saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Os saberes profissionais caracterizam-se pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo que o professor e o ensino constituem o objeto do saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Já os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes das disciplinas. No que tange aos saberes curriculares, os mesmos caracterizam-se como os saberes dos programas curriculares escolares, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar. Os

saberes experienciais, correspondem aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores durante seu trabalho cotidiano, emergem das experiências individuais e coletivas (TARDIF, 2010).

Pimenta (2004, p. 20-24), em seu entendimento sobre a identidade profissional, caracteriza também os saberes docentes em três: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. A experiência refere-se ao professor enquanto acadêmico, durante sua formação e seu entendimento a respeito da profissão. O conhecimento, refere-se as relações entre o conhecimento específico e as informações, e seus significados para si e para a sociedade. Já os saberes pedagógicos correspondem aos saberes necessários para saber ensinar, complementando os saberes da experiência e do conhecimento.

Gimeno Sacristán (1999), evidencia que qualquer forma de saber deve ser entendida como uma qualidade constitutiva do agente que age, contribuindo para construir as ações. O conhecimento incide na ação como atributo do professor, que é aquele que conhece.

Na área da EF, por exemplo, têm sido observadas muitas inquietudes no que diz respeito às dificuldades em relação a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar. Parte da situação pode ser atribuída às vivências que antecedem à formação do educador uma vez que, através delas vai sendo construído um núcleo de crenças e valores dado as experiências com o mundo esportivo, com a própria escola, com as relações que o futuro professor vai estabelecendo, entre outros fatores (COSTA, 1995). Outro aspecto diz respeito à formação profissional que tem se voltado pouco para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do aluno e a atitude de intervenção frente à realidade educativa (RIBEIRO, 2003).

Na EF esta relação ao entendimento sobre o papel da prática pedagógica, ainda é mais importante, já que a disciplina muitas vezes carece de objetivos claros, o que dificulta a tarefa dos professores na determinação dos conteúdos a serem ministrados. Percebemos muitas vezes uma grande diferença nas aptidões de alunos de uma mesma série, tornando-se necessário que o professor retome os conteúdos que já deveriam estar dominados (SANTANA et al., 2012).

De acordo com Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009), esta situação problemática quanto à disciplina de EF na escola, ao contrário das outras disciplinas,

ocasiona a não sistematização dos conteúdos, os quais muitas vezes são estanques e repetem-se ao longo da formação do aluno na escola.

A primeira constatação é que todas as propostas curriculares da escola possuem sequencialidade, dessa forma acompanhando o desenvolvimento da atividade curricular do aluno nas diversas séries. Em Educação Física isso não ocorre, pois o mesmo 'conteúdo', os mesmos 'procedimentos de ensino', os mesmos 'objetivos' propostos são vivenciados por alunos de diferentes faixas etárias, de diferentes séries, de diferentes conhecimentos ou experiências nessa Disciplina curricular. Aí, um pensamento imediato: ou a Educação Física, ou os demais componentes curriculares, ou ambos, estão inadequados no que diz respeito a essa estrutura pedagógica do processo de aprendizagem (MOREIRA, 1995, p. 24).

Neste entendimento, nota-se que na EFE os conteúdos não são apresentados de forma sequencial e sistematizada como nas demais disciplinas. Os conteúdos são vivenciados, muitas vezes, da mesma forma em todos os níveis de ensino, não existindo uma progressão e sim uma repetição. Desloca-se o papel educativo da disciplina na grade curricular, tornando-a depositária de uma mesma proposta curricular para todos e em todas as etapas da escolarização. Essa conjuntura, na qual se encontra a disciplina de EF, em algumas escolas, é oriunda de inúmeros e diversificados fatores, tais como os resquícios históricos, comprometimento dos docentes, concepções diferenciadas de ensino, estratégias metodológicas inadequadas, entre outros.

Segundo Daolio (1994 *apud* GUTIERRES et al., 2011, p. 1):

[...] muitos professores de educação física se limitam a ministrar somente os conteúdos que eles dominam. Entende-se aqui dominar como a capacidade de executar as habilidades motoras características do esporte. Aspectos sociais, culturais e afetivos que envolvem os conteúdos não são considerados. Além da falta de conhecimento dos professores, ou melhor, falta de capacidades físicas e motoras para executar determinados esportes, a falta de material, espaço adequado e apoio da direção da escola são também fatores que influenciam negativamente sua prática pedagógica.

Em contrapartida, de acordo com o entendimento do autor supra citado, apesar de existir uma gama de fatores que interferem para que a disciplina de EF se efetive no contexto escolar de forma gradual e sistematizada, cabe ao docente encontrar meios para que a disciplina deixe de ser marginalizada e desvalorizada. Propõe-se a prática pedagógica, inserindo novas estratégias de ensino e

aprendizagem, direcionando os conhecimentos docentes em prol de uma EFE significativa.

Nesta perspectiva, “uma ação pedagógica competente na área da Educação Física Escolar vai significar, portanto, o resgate de sua dimensão ética. Em outros termos, recuperar o sentido para que ensinar (ou aprender) esse ou aquele conteúdo” (GALLARDO, 2010, p. 43).

A EF deve assumir seu papel de protagonista no contexto educacional, como uma disciplina que agrega e não segrega, e ao professor cabe delinear seus objetivos e finalidades enquanto componente curricular. A prática pedagógica deve ser efetivada no sentido de propiciar o ensino e aprendizagem a todos, os conteúdos organizados de forma sistematizada e progressiva e as aulas planejadas de acordo com as especificidades das turmas e alunos, os saberes devem ser mediados, possibilitando assim o entendimento das diversas manifestações culturais, através de atividades diversificadas e prazerosas.

2.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A atuação educacional sempre será o resultado de uma maneira determinada de entender a sociedade e o papel que as pessoas desempenham no contexto social. Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs não parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. A determinação das finalidades e os objetivos da educação, sejam eles explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática (ZABALA, 1998).

Faz-se necessário pontuar alguns aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o mesmo poderá resultar em uma educação integral e de qualidade. Professores e alunos são protagonistas da prática pedagógica que é determinante para que tal processo se efetive plenamente.

De acordo com Libâneo (1992, p. 81), o ensino e a aprendizagem são duas faces do mesmo processo, ou seja, o docente planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos escolares para a aprendizagem. Cabe ressaltar, que para compreender o processo de ensino e aprendizagem, é necessário a compreensão sobre o que é o ensino e o que é a aprendizagem.

Segundo Libâneo (1992, p. 149):

O processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

Dessa forma, o docente é o mediador do processo, organizando e desenvolvendo de forma gradual e sistematizada o planejamento curricular, possibilitando ao aluno organizar e elaborar conceitos, construindo e se apropriando de conhecimentos de forma progressiva e efetiva.

Já em relação à aprendizagem, para Libâneo (1992), desde que nascemos estamos aprendendo e continuamos a aprender a vida toda. Consiste em como as pessoas aprendem, quais os fatores condicionantes internos e externos que exercem influência para que a aprendizagem ocorra. Segundo o autor podemos aprender de forma casual⁹ ou organizada¹⁰.

Nesse sentido, Gallardo (2010, p. 49) aponta que:

A aprendizagem tem a ver com o jogo motor, a motivação, o interesse e desfrute possibilitado. Está intimamente ligada a vida em sociedade e a formação da cidadania [...] ou se aprende com paixão ou, ao contrário, não se aprende significativamente. Aprende-se com interesse ou, ao contrário, se armazenariam conceitos sem nenhum sentido.

Nesse entendimento, para que a aprendizagem seja significativa, é preciso que seja prazerosa, motivadora. Despertar o interesse do aluno, relacionada com seu cotidiano. Portanto, é construída de forma organizada por todos os envolvidos no processo.

Nesse viés, Tardif (1999, p. 21), aponta que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los”.

Para Aroeira e Merlo (2012), em qualquer nível de ensino, a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação do ensino e aprendizagem.

⁹ Casual: quase sempre espontânea, surge naturalmente pela interação homem –ambiente (LIBÂNEO, 1992, p. 82).

¹⁰ Organizada: possui finalidades específicas de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, normas), sendo planejada e sistematizada. Essa forma organizada é tarefa específica do ensino (LIBÂNEO, 1992, p. 82).

Nesta perspectiva, Basei (2008) destaca a importância do papel do professor no processo de um ensino reflexivo e de uma aprendizagem significativa, visto que estes fatores interferem diretamente em sua ação pedagógica.

O fenômeno educativo é complexo e abrange diversos aspectos que, inter-relacionados, contribuem para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, alunos e professores deparam-se frente a frente, numa relação interativa, que só há ensino se houver aprendizagem.

Segundo Vasconcelos et al. (2005), as interações professor-aluno desempenham um importante papel e são pautadas pelas ações que um dirige ao outro. Também são afetadas pelas representações mútuas, ou seja, pelas ideias e pelas relações sociais construídas entre um e outro. Assim, essas interações não podem ser reduzidas ao processo cognitivo de reconstrução do conhecimento, pois envolvem dimensões afetivas e motivacionais (AROEIRA; MERLO, 2012).

É importante não se perder de vista que

[...] o propósito fundamental de qualquer programa educacional é promover a aprendizagem [...] É tarefa do professor tomar cuidado para que as várias influências que rodeiam o estudante sejam selecionadas e organizadas para promover a aprendizagem (GAGNÉ, 1980, p. 1-2).

Ou seja, no contexto escolar para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva e significativa, é necessário o conhecimento sobre todas as etapas deste processo, considerando-se as diferentes possibilidades estratégicas e metodológicas educacionais. Assim como, é fundamental repensar a prática pedagógica, selecionando e organizando os conhecimentos de forma gradual, de acordo com a realidade e as necessidades daquele contexto.

Nesse sentido, o professor é sem dúvida quem mais influencia na qualidade da escola, sendo o agente mais importante. Para tanto, deve dominar e mediar os saberes, possibilitando o acesso aos alunos de forma organizada e sistematizada, a partir da seleção de conteúdos planejados, movidos por uma intenção social, política, histórica e cultural (PARANÁ, 2008).

Organizar didaticamente os conhecimentos pedagógicos da EF é reconhecer a necessidade de sistematização dos seus conteúdos para possibilitar uma aprendizagem mais ampla e plural. Pois, os alunos não se apropriam de um

conhecimento específico em uma única aula, uma vez que “a aprendizagem é um processo gradativo” (MELO, 2006, p. 189).

Ao se evidenciar a necessidade de um novo pensar e um novo agir dos professores, como sendo necessários para a melhoria da EFE, torna-se premente compreender que:

[...] o processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem, orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor. Com isso, podemos identificar entre os elementos constitutivos: os conteúdos das matérias que devem ser assimilados pelos alunos de um determinado nível escolar; a ação de ensinar em que o professor atua como mediador entre o aluno e as matérias; a ação de aprender em que o aluno assimila consciente e ativamente as matérias e desenvolve suas capacidades e habilidades (LIBÂNEO, 1992, p. 56).

Nesse viés, nota-se a importância da prática pedagógica para o processo de ensino aprendizagem, e o papel do professor como mediador dos saberes, uma vez que pode possibilitar diferentes estratégias para que isso aconteça de forma significativa. Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009, p. 25), também apontam que:

Quando ensinamos algo, buscamos mediar o conhecimento a ser adquirido, mas a grande tarefa do professor é encontrar as mais adequadas rotas [...], os caminhos para levar ao conhecimento. Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, pela mesma rota, alguns aprendem melhor vendo um movimento, outros ouvindo explicações sobre ele, e outros, ainda, fazendo, executando o movimento. Levar o aluno a compreensão do que ensina é permitir que ele possa usar esse conhecimento em outra situação, diferentes daquela em que aprendeu, ou seja, o aluno apropria-se de determinado conhecimento, a partir de diferentes formas de contato que já estabeleceu com o mesmo (vivências, trocas, leituras, observações, etc.), de acordo com o que se coloca num momento particular de sua ação cotidiana.

A EFE em relação ao processo de ensino e aprendizagem está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos, tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 99).

No tópico a seguir, apresenta-se as diferentes possibilidades sobre ensinar, as abordagens pedagógicas de ensino brasileiro e da EFE, aponta-se suas principais características, as concepções que norteiam suas bases epistemológicas,

assim como os ensaios em promover o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que o professor pode adotar uma ou mais abordagens em sua prática pedagógica.

2.2.1 A aprendizagem segundo Paulo Freire

As discussões sobre o ensino e aprendizagem permeiam o contexto educacional brasileiro, possibilitando reflexões e apontando direcionamentos para uma aprendizagem de cunho significativo aos escolares.

Segundo Schram e Carvalho (2007), o que se observa nos dias de hoje, é uma inquietação entre os escolares e professores, uma vez que parecem estabelecer alianças e ao mesmo tempo revelam desconforto e insatisfações, “um por não encontrar-se no desejo de aprender, e o outro por não compreender como apresentar, para o trabalho realizado, resultados de qualidade, traduzidos na aprendizagem e na participação” (SCHRAM; CARVALHO, 2007, p. 10).

Nesse sentido, apresenta-se, de forma breve, os apontamentos de Paulo Freire (1921-1997) em relação à aprendizagem, a fim de possibilitar reflexões, acerca da sua perspectiva progressista de educação, com o intuito de direcionar e/ou fortalecer a prática da EFE, em prol de uma aprendizagem significativa.

Paulo Freire (1921-1997), contribuiu significativamente para a educação não apenas brasileira, mas seus escritos extrapolam o contexto nacional, os quais norteiam a prática pedagógica de muitos professores, inclusive os docentes de EF. Suas obras permitem tecer reflexões em relação a educação e o processo de ensino e aprendizagem.

A contribuição de Paulo Freire (1921-1997) para a educação é comentada por Saviani (2007, p. 333) que diz:

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso, seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda.

De acordo com Santana e Carlos (2013, p. 12), desde a década de 1940 e 1950, Paulo Freire (1921-1997), foi um dos educadores que:

Sustentou uma perspectiva de aprendizagem na qual o educando deveria ser visto como o sujeito de seu ato de aprender; de que a educação deveria colaborar com o processo de libertação da consciência ingênua do ser humano, proporcionando-lhe uma nova consciência crítica e criativa. Nesse processo educativo libertador, era necessário valorizar os saberes prévios que os educandos tinham adquirido ao longo de suas histórias de vida.

Neste entendimento, nota-se que para Paulo Freire (1921-1997) os alunos não são meros objetos da prática educativa, uma vez que os considera como seres sociais, livres, que interagem com o meio e com a sociedade na qual estão inseridos, considera-os capazes de refletir criticamente, construindo e reconstruindo o conhecimento através de suas experiências e da educação oriunda da escola.

Para Paulo Freire (1921-1997), a educação não deve estar centrada no professor, e sim do aluno, que deve ser visto de forma integral, indivíduo com sentimentos e emoções.

No que tange aos aspectos de ensino e aprendizagem, Paulo Freire (1921-1997), apresenta uma leitura incansável sobre amar o saber, entendendo que o ato de ensinar não existe sem o domínio de amar. Sobre isto Paulo Freire (2003, p. 79) afirma:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Neste sentido, Paulo Freire (2003) pondera que o ensino é uma ação complexa e exige um leque de saberes essenciais para que seu fim seja uma aprendizagem significativa. Ou seja, o docente precisa além de conhecimentos específicos da área, necessita de criticidade, rigorosidade, ética, entre outros saberes, ter o domínio de amar o que faz, permitindo uma relação de diálogo e afetividade entre professor e aluno, promovendo uma maior aproximação e conseqüentemente despertando o interesse do aluno em aprender.

No que tange a aprendizagem, Paulo Freire (1976) a entende como um processo libertador e não domesticador, no qual ocorrem trocas mútuas entre

educando e educador, de tal modo que o educador ao mesmo tempo que ensina, passa a aprender e o educando ao mesmo tempo que aprende, passa a ensinar, havendo diálogo e democracia.

Para Paulo Freire (1996) ninguém educa ninguém, os indivíduos se educam entre si, mediados pelo mundo, e a partir desse aprendizado são capazes de transformar a realidade. O referido autor aponta que, ensinar inexiste sem o aprender, e através do aprendizado social e histórico, que os seres humanos, descobriram a possibilidade de ensinar.

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 12-13).

Paulo Freire (2005), se contrapõe a concepção de educação bancária, na qual o educador deposita, transfere informações e o educando recebe passivamente estes conteúdos por meio de memorização. O referido autor considera necessário o rompimento dessa visão alienante e distorcida da educação e defende que o ensino não é meramente a transmissão de conhecimentos aos educandos, a memorização de informações e a reprodução através de repetições. Considera que o ambiente escolar deve possibilitar aos educandos aprender a aprender, identificando-se com a sua realidade (FREIRE, 2003).

Nesta perspectiva, Paulo Freire (2003) tece uma dura crítica ao ensino tradicional, descartando qualquer possibilidade de uma educação opressora, impositiva, centrada no professor e na transmissão do conhecimento, apontando que a aprendizagem relaciona-se com uma educação libertadora, na qual alunos e professores dialogam, que permite ao aluno que aprenda a aprender e compreenda como se dá todo esse processo.

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades tem que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (FREIRE, 2003, p. 125 -126).

Diante do exposto, constata-se que Paulo Freire (1921-1997), defende em todas as suas obras voltadas a educação, uma escola democrática, dialógica, que possibilite a transformação da realidade por meio do reconhecimento dos escolares como sujeitos do processo, e não como meros depositários de conteúdos, repetidores das práticas. Paulo Freire (1921-1997) defende uma educação libertadora, na qual se estabeleçam interações entre professores e alunos. Nessa direção, o educador deve procurar mostrar que ensinar é uma ação complexa e ao mesmo tempo fascinante, que exige saberes importantes para que aconteça da melhor forma e propicie um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, finaliza-se esse tópico com as palavras de Paulo Freire (1992, p. 79), que muito se aproxima do propósito deste estudo, o qual considera a educação como sendo libertadora, transformadora, democrática e dialógica, e diz: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

2.3 AS ABORDAGENS DE ENSINO SEGUNDO MIZUKAMI

Neste tópico apresenta-se uma síntese dos principais conceitos referentes às abordagens pedagógicas de ensino, presentes no processo educativo brasileiro, por meio dos estudos de Mizukami (1986), nos quais aponta diretrizes norteadoras para a ação pedagógica dos professores. Mizukami (1986) pontua que existem muitas formas de se conceber o fenômeno educativo, e com determinada concepção do processo ensino e aprendizagem privilegia-se um ou outro aspecto deste fenômeno.

A referida autora aponta cinco abordagens pedagógicas de ensino que influenciaram e influenciam os professores na sua prática pedagógica, são elas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural (MIZUKAMI, 1986). Porém, neste estudo serão consideradas as abordagens pedagógicas de ensino que apontam pressupostos que fundamentam as discussões que permeiam as questões deste estudo, as quais surgiram com maior ênfase durante a coleta de dados, sendo as seguintes: tradicional, humanista, cognitivista e a sociocultural.

Mizukami (1986, p. 2), apesar de reconhecer que existem muitas variações e diferentes combinações possíveis, considera que a base das teorias do

conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. As análises elaboradas por Mizukami (1986) baseiam-se nas seguintes categorias: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, processo de ensino-aprendizagem, relação professor aluno, metodologia e avaliação.

Com relação à abordagem tradicional, a mesma não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos, incluindo tendências e manifestações diversas. Nesta abordagem, o processo de ensino-aprendizagem está centrado no professor, e o aluno é receptor passivo, a ênfase é na transmissão e assimilação dos conteúdos, através de aulas expositivas e repetição de exercícios. Segundo Mizukami (1986), a educação é vista como produto, e a escola como instrumento de instrução e transmissão de conhecimento de modelos pré-estabelecidos pela sociedade. No que tange a avaliação, a abordagem tradicional a entende como instrumento para aquisição do patrimônio cultural, na qual se reproduzem os conteúdos transmitidos pelo professor.

Paulo Freire (1987, p. 37-38) contrapõe esta abordagem, quando se refere a “Educação Bancária”, especifica que este tipo de ensino está pautado no depósito dos conteúdos, não levando em consideração o aluno e suas experiências.

No que tange as abordagens humanista e cognitivista, as mesmas são resquícios do movimento renovador da educação brasileira, denominada de Escola Nova. Estas abordagens convergem em muitos aspectos, consideram que a ênfase do processo de ensino está no aluno, cuja questão central está em aprender o método de aprender, ou seja, aprender a aprender.

Para a abordagem humanista, a educação está centrada na pessoa, e o conhecimento é inerente a atividade humana. Já na abordagem cognitivista, a educação está voltada para ações desequilibradoras do indivíduo, respeitando-se o seu desenvolvimento, sendo o conhecimento, produto da interação do homem com o mundo (MIZUKAMI, 1986).

Nestas abordagens, humanista e cognitivista, o professor é o “facilitador”, fornecendo condições para a construção do conhecimento, cujo objetivo é a autoaprendizagem e a autonomia intelectual. A metodologia se baseia no trabalho

em pequenos grupos, e o processo avaliativo não existe, o aluno faz sua auto avaliação.

Em relação a abordagem sociocultural, a educação é vista como um processo contínuo, e o homem como sujeito da sua prática, sujeito histórico, capaz de transformar o mundo através da ação-reflexão-ação da realidade. A escola favorece a compreensão e a sistematização do conhecimento, e tem como objetivo desenvolver a consciência crítica, valorizando a cultura, a linguagem e a problematização. A metodologia é dialógica, favorecendo a análise do contexto da realidade e o processo avaliativo é mútuo, considera-se a avaliação formativa.

No próximo tópico, apresentam-se as abordagens pedagógicas que apontam pressupostos teóricos metodológicos para o desenvolvimento da EFE, as quais norteiam a prática pedagógica dos professores de EF no contexto escolar. Por vezes, justifica-se a afinidade dos docentes de EF por uma ou outra concepção pedagógica, ou até mesmo por uma pluralidade de concepções, que direcionam seu trabalho e o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar. Assim, apresenta-se no tópico seguinte, parte dos diferentes enfoques das abordagens pedagógicas da EFE.

2.4 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para se discorrer sobre as abordagens pedagógicas que direcionam a prática pedagógica da EFE, é necessário o entendimento sobre como as mesmas foram influenciadas pelas ideias pedagógicas de ensino das teorias liberais não-críticas e das teorias críticas da educação.

Segundo Castro, Silva Junior e Souza (2008), as abordagens pedagógicas da EFE estão relacionadas com as Pedagogias Liberais (não-críticas) e Progressistas (críticas).

De acordo com os autores acima citados, as abordagens da psicomotricidade (LE BOULCH, 1983) e construtivista-interacionista (FREIRE, 1989), apontam aspectos em comum com a pedagogia renovada. A psicomotricidade por apresentar enfoque pedagógico no aspecto cognitivo, respeitando as diferenças e individualidades específicas; a construtivista-interacionista por entender que o aluno constrói e reconstrói o seu conhecimento por meio da interação entre si e o meio.

Em relação à abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988), a mesma apresenta aspectos em comum com a pedagogia tecnicista, uma vez que considera apenas a padronização dos movimentos e habilidades motoras, desconsiderando o contexto social e cultural do aluno, colocando o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem (CASTRO; SILVA JUNIOR; SOUZA, 2008).

No que tange a abordagem sistêmica (BETTI, 1991), a mesma apresenta relação com a pedagogia libertadora por considerar a transformação social por meio do diálogo e problematização que resulta na conscientização e reflexão crítica (CASTRO; SILVA JUNIOR; SOUZA, 2008).

Já a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009), baseia-se na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani, cujo objeto de conhecimento é a cultura corporal, que se manifesta através de diferentes temas (CASTRO; SILVA JUNIOR; SOUZA, 2008).

A abordagem cultural (DAOLIO, 1994) apesar de não se fundamentar nas abordagens culturais, possui semelhança com a abordagem da pedagogia cultural, uma vez que ambas consideram a manifestação da cultura corporal, e consideram o homem como produto do desenvolvimento histórico da sociedade (CASTRO; SILVA JUNIOR; SOUZA, 2008).

De acordo com Finck (2011, p. 34-35), “para o entendimento das questões centrais no processo pedagógico da Educação Física [...] é importante destacarmos [...] os principais aspectos das concepções pedagógicas que permearam e permeiam os princípios da Educação Física escolar”. Nesse viés, conhecer as concepções que perpassaram e ainda estão presentes no cotidiano dos professores de EF, possibilita compreender-se a prática pedagógica efetivada e os direcionamentos de ensino que constam no planejamento curricular e na organização das aulas, os quais são justificados pelos docentes, que até mesmo tecem reflexões sobre a visão que têm da disciplina enquanto componente curricular no âmbito escolar.

No campo do saber da EF, existem várias abordagens pedagógicas, as quais tem em comum a intenção de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional da EFE, contemplando enfoques diferentes, tendo como ponto em comum, a busca de uma EF que articule as múltiplas dimensões do ser humano (DARIDO, 2003).

Neste entendimento, percebe-se que a prática pedagógica dos professores de EF, está subsidiada implicitamente e explicitamente por uma ou mais abordagens, pois assumir apenas uma concepção pedagógica, é uma tarefa complexa, e exige que o professor tenha uma visão ampla da realidade escolar e das especificidades de seus alunos, percebendo o contexto social, político e econômico no qual estão inseridos.

Diante desta pluralidade de concepções, será apresentado um recorte das diferentes abordagens e suas respectivas concepções pedagógicas a partir da década de 1970, dando enfoque àquelas que apresentam pressupostos para a fundamentação das aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando-se que as mesmas influenciam diretamente na prática pedagógica da EFE e no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, neste estudo serão destacadas as seguintes abordagens da EFE e seus respectivos autores: psicomotricidade (LE BOULCH, 1983); desenvolvimentista (TANI et al., 1988); construtivista–interacionista (FREIRE, 1989); sistêmica (BETTI, 1991); crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009); cultural (DAOLIO, 1994). O objetivo é relacionar a influência que cada uma dessas abordagens exerce na prática pedagógica dos sujeitos investigados, no caso os professores de EF.

Como referencial teórico para subsidiar as discussões utilizaremos as obras dos promotores das referidas abordagens, e outros estudiosos que discutem questões relacionadas a EFE que incluem as referidas abordagens.

Segundo Rangel (2010) e Darido (2003), a abordagem da psicomotricidade (LE BOULCH, 1983), é considerada como o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 1970. A mesma direcionou seu enfoque para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, tendo por objetivo garantir a formação integral da criança.

O principal autor da referida abordagem é o francês Jean Le Boulch, cuja obra mais importante foi a “Educação pelo movimento”, publicada em 1983. Essa concepção segundo Salles Filho et al. (2009, p. 27) defende “uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade”.

Nesse entendimento, Mello (1989, p. 37), aponta que os conteúdos da EF, conforme esta abordagem seriam: estruturação do esquema corporal, tônus da postura, dissociação de movimentos, coordenações globais, motricidade fina, orientação espaço-temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio e relaxamento total, diferencial e segmentar.

De acordo com Salles Filho et al. (2009, p. 27), a abordagem da psicomotricidade (LE BOULCH, 1983) propõe uma pedagogia centrada na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos; trouxe para a EFE uma possibilidade para o trabalho com crianças pequenas; contribuiu ainda para a humanização e para a percepção da importância do professor de EF para crianças mais novas, conferindo-lhe a característica de educador do movimento e não mais de mero instrutor.

Em relação a abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988), Darido (2003), aponta que o modelo desenvolvimentista no Brasil, teve como base a psicologia, e seus principais autores são Tani et al. (1988), na obra dos mesmos publicada em 1988, "Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista", dois autores são tidos como fundamentais na mesma, Gallahue e Connolly.

Esta abordagem está direcionada especificamente para crianças de quatro a quatorze anos (DARIDO, 2003; RANGEL, 2010), e preocupa-se com "a adaptação do indivíduo ao meio visando à habilidade, aprendizagem e desenvolvimento motor" (DARIDO, 2003; SALLES FILHO et al., 2009, p. 26).

Darido (2003) destaca que a habilidade motora, é um dos conceitos fundamentais da abordagem desenvolvimentista, e que o objetivo principal da EF é possibilitar experiências aos escolares de movimentos adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, com o intuito de que as habilidades motoras sejam alcançadas.

Soler (2003) pondera que a EF nesta abordagem, deve proporcionar aos escolares, condições para que seu desenvolvimento motor seja desenvolvido pela interação entre o aumento da variação e a complexidade de movimento.

Nesse entendimento, Darido (2003), explica que os conteúdos devem seguir uma ordem de habilidades, das mais simples (habilidades básicas), para as mais complexas (habilidades específicas). Segundo a autora:

As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, receber, rebater) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas) (DARIDO, 2003, p. 5).

Cabe destacar, que na abordagem desenvolvimentista, não se considera o contexto sociocultural do indivíduo, sendo o movimento o principal meio e fim da EFE (DARIDO, 2003; SALLES FILHO et al., 2009). Assim sendo, essa abordagem sofreu muitas críticas, por não considerar as especificidades de cada indivíduo em relação as suas vivências culturais e sociais.

Já a abordagem construtivista-interacionista é baseada principalmente nos trabalhos de Jean Piaget, tendo como mentor no Brasil João Batista Freire, autor da obra “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, publicada em 1989. Esta abordagem tem como objetivo, resgatar o universo cultural lúdico da criança, procurando valorizar as experiências dos alunos e sua cultura, na qual o aluno constrói o conhecimento a partir da interação com o meio, através da resolução de problemas (DARIDO, 2003; SALLES FILHO et al., 2009).

Freire (2009) pondera, de acordo com essa abordagem, que a escola deve compreender e respeitar a cultura infantil, centrando suas ações de ensino ao interesse da criança, entendendo corpo e mente como um único organismo, afastando a concepção de mobilização apenas intelectual, da visão do corpo como um intruso, garantindo uma educação concreta onde corpo e mente interajam e se complementem. Os conteúdos da EFE que fazem parte desta abordagem são as brincadeiras de rua, os jogos com regras, o jogo simbólico, e outras atividades desta natureza (FREIRE, 2009).

Freire (2009) destaca também sua discordância em relação a padronização dos movimentos infantis apontados na abordagem da psicomotricidade, o referido autor considera que os esquemas motores são construídos pelos sujeitos, em diferentes contextos e situações (FREIRE, 2009).

Em relação à EF, Freire (2009) destaca que sua importância no cenário escolar deve ser igual ao de qualquer disciplina, e não como mera disciplina auxiliar. Nessa abordagem a EFE deve estar voltada para uma aprendizagem significativa através dos jogos e brincadeiras, adentrando no mundo infantil, respeitando as particularidades das crianças, bem como os meios de interação com o mundo que as cercam.

No que tange a abordagem sistêmica, a mesma é de cunho sociológico e foi elaborada por Mauro Betti, sendo descrita em sua obra “Educação Física e Sociedade”, publicada em 1991, nela o autor considera a teoria de sistemas como instrumento conceitual, a qual já foi proposta anteriormente por Bertalanffy e Koestler (BETTI, 1991).

Betti (1991) procurou apontar direcionamentos para os problemas da EF daquela época, entendendo a EF como um sistema adaptativo complexo de hierarquia aberto. Hierárquico porque os níveis superiores do sistema exercem controle sobre os níveis inferiores, e aberto porque recebe influências da sociedade e simultaneamente a influencia. Em outras palavras, embora a EF receba influência de níveis superiores do sistema, possui sua especificidade e autonomia diante dos mesmos (BETTI, 1991).

Segundo Carvalho (2011), o referido autor através dessa importante ferramenta pedagógica, possibilitou um novo olhar para as questões do processo de interação dos sistemas do contexto escolar.

Nesta perspectiva, Betti (1991, p. 134) através do viés sociológico, analisou a EF no contexto escolar em quatro níveis hierárquicos, sendo: a) política educacional: o mecanismo escolar; b) objetivos do sistema escolar: o instrumento de operacionalização da política educacional, que também define o papel do egresso do sistema; c) objetivos educacionais da EF que transpõem a política educacional: os objetivos do sistema escolar e o interesse de outros sistemas sociais para a prática da EF; d) processo de ensino-aprendizagem, o trinômio professor-aluno-matéria de ensino.

De acordo com Betti (1991), tais componentes em seus níveis hierárquicos, interagem entre si, produzindo diferentes objetivos educacionais e práticas no processo de ensino aprendizagem.

Betti (1991), ainda pondera a necessidade de uma investigação desta dinâmica social, através da análise sistêmica no interior do processo de ensino aprendizagem, na prática e no trinômio professo-aluno-matéria de ensino.

Para o referido autor, o papel da EF na escola não está restrito apenas ao ensino de habilidades motoras, e sim na compreensão sobre o porquê da sua realização, e qual a sua contribuição. Betti (1992, p. 286) expressa esse entendimento dizendo:

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

Carvalho (2011, p. 1), destaca que Betti (1991), em relação a abordagem sistêmica, considera que o “processo de ensino e aprendizagem alicerça-se nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, propondo à Educação Física escolar a valorização de uma maior diversidade de vivências esportivas, rítmicas e de expressão”.

Em relação a abordagem crítico-superadora, a mesma tem seus pressupostos a partir dos estudos de Marx, realizados por educadores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, os quais influenciaram os principais autores desta abordagem, o Coletivo de Autores¹¹, publicaram em 1992 a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, na qual procuraram superar a visão esportivista da EFE através da crítica social.

Essa abordagem pedagógica buscou levantar questões de poder, interesse, esforço e contestação, valorizando a contextualização dos fatos e o resgate histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009; DARIDO, 2003). Seu enfoque está no tratamento pedagógico de temas da cultura corporal, entendidos como conhecimentos que constituem os conteúdos da EFE (FINCK, 2011).

Nesta abordagem, a escola deve fazer uma seleção coerente dos conteúdos da EFE, considerando sua origem e a necessidade de seu ensino, de acordo com a leitura da realidade do contexto educacional (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009).

De acordo com Darido (2003), esta proposta enquanto organização curricular destaca que os alunos confrontem os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar seu repertório de conhecimentos.

¹¹ Representados por Carmen Lucia Soares, Lino Castellani Filho, Celi Nelza Zulque Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

O Coletivo de Autores (1992, 2009) aponta que nas aulas de EF, a perspectiva da abordagem crítico-superadora, apresenta especificidades, sendo diagnóstica, judicativa e teológica.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura de dados da realidade, os quais necessitam de interpretação [...] judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social [...] teológica porque determina um ponto em que se deseja chegar [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

A abordagem cultural tem como principal autor Jocimar Daolio (1994), na qual se posiciona de forma crítica em relação à perspectiva biológica, partindo de ideias da Antropologia, centrando seu foco na dimensão cultural (DARIDO, 2003; SALLES FILHO et al., 2009).

A obra de Jocimar Daolio “Da Cultura do Corpo”, publicada em 1994, é um marco nesse caminho, e as ideias sobre diversidade, multiculturalismo¹², são fortemente difundidas nessa abordagem (SALLES FILHO et al., 2009).

Daolio (1994 *apud* DARIDO, 2003, p. 17) entende que:

O professor de Educação Física está inserido num contexto cultural repleto de representações sobre o mundo, o corpo e a escola. Daí a prática transformadora só será possível a partir da compreensão do universo de significados do professor de Educação Física.

Nesta perspectiva, Jocimar Daolio (1994) procura estudar as técnicas corporais, concluindo que toda técnica é cultural, por ser oriunda de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado contexto histórico (DARIDO, 2003).

Diante de uma pluralidade de abordagens pedagógicas que tem como foco a EFE, é necessário que os professores de EF compreendam suas bases teóricas e assumam uma ou mais concepções, com o intuito de justificar sua prática pedagógica direcionando o trabalho fundamentado em uma base teórica, ressalta-se que esta compreensão, geralmente não ocorre com os docentes da área.

No tópico a seguir, apresenta-se a organização curricular da EF nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹² Pluralidade Cultural (SALLES FILHO et al., 2009, p. 32).

2.5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A organização curricular da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, é primordial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, pois estrutura de forma clara e objetiva a disciplina enquanto componente curricular, delineando seus objetivos e finalidades no contexto educacional, fundamentando sua importância e pontuando aspectos relevantes do seu ensino na escola, através de aulas bem planejadas, sistematizadas e diversificadas. Cabe ressaltar, que a prática pedagógica efetivada no âmbito da EFE, estão implícitas ou explícitas nos vários elementos das diferentes abordagens já apresentadas, possibilitando reflexões sobre essa pluralidade nas aulas de EF.

Para Libâneo (1992, p. 178), o termo aula, apresenta diferentes formas didáticas de possibilitar o processo de ensino aprendizagem:

[...] aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor [...] é toda situação didática na qual se expõem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins educativos, que incitam crianças e jovens a aprender.

A EF enquanto componente curricular, segundo Neira e Nunes (2008), precisa reestruturar os conhecimentos a serem desenvolvidos no contexto escolar, pois a disciplina ainda é reprodutora de manifestações corporais advindas de uma parcela da população, acarretando a exclusão de outros grupos e outras temáticas.

Os referidos autores, ainda ressaltam que, em qualquer etapa de ensino, as aulas de EF devem superar a repetição mecânica de gestos e avançar em direção às vivências corporais, expressas pela cultura de onde vivemos (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

As aulas de EF para os anos iniciais do ensino fundamental, devem contemplar atividades que correspondam as expectativas dos escolares, assim como deve estimular a motivação através de uma variação nas estratégias de ensino, uma organização e escolha dos conteúdos a serem trabalhados, assim como recursos didáticos diversificados (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 76-77).

Dessa forma, como pontuam Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 81), as aulas de EF “devem contribuir para o bem-estar social, tornando-se elemento de transformação social”.

Nesta perspectiva, Soler (2003, p. 42), entende que “as aulas de EF escolar devem corresponder a uma nova expectativa, que é a expressão corporal como linguagem e como conhecimento a ser sistematizado, utilizando de elementos da cultura corporal de movimento”.

Cabe ao professor conhecer seus alunos e suas possibilidades motoras, afetivas e intelectuais para que este processo de ensino e aprendizagem aconteça (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Nesse entendimento, o objetivo neste tópico é apresentar a organização curricular da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de tecer reflexões e direcionamentos para os seguintes questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? Como avaliar o que foi ensinado?

Tais indagações permeiam constantemente o cotidiano pedagógico dos professores de EF, em relação a organização e elaboração do planejamento pedagógico a ser desenvolvido na educação básica, acarretando muitas vezes desencontros para a efetivação de um trabalho coletivo na escola.

Ou seja, a grande maioria dos professores não estrutura o planejamento fundamentado em pressupostos teórico-metodológicos, muitas vezes pelo desconhecimento das diferentes concepções de ensino e estratégias metodológicas ou por “acomodação” sobre o papel da EF enquanto componente curricular no espaço escolar.

A seguir serão destacados aspectos sobre a organização curricular da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, para tanto são utilizados estudos de alguns autores para subsidiar as discussões tais como Scarpato et al. (2007), Nista-Piccolo e Moreira (2009, 2012), Gallardo (2010), Rangel (2010), Finck (2014), entre outros.

2.5.1 O planejamento e seus componentes

Na organização curricular da EFE, alguns aspectos são de grande relevância para uma educação de qualidade e significativa, tais como: um planejamento bem estruturado e organizado da disciplina, o delineamento dos objetivos e a seleção dos conteúdos de acordo com a faixa etária e as especificidades dos alunos, da turma e

do contexto escolar; a elaboração de estratégias de ensino e o uso de recursos didáticos, com o intuito de diversificar as aulas e possibilitar diferentes formas de aprender e ensinar; a forma avaliativa de todo este processo.

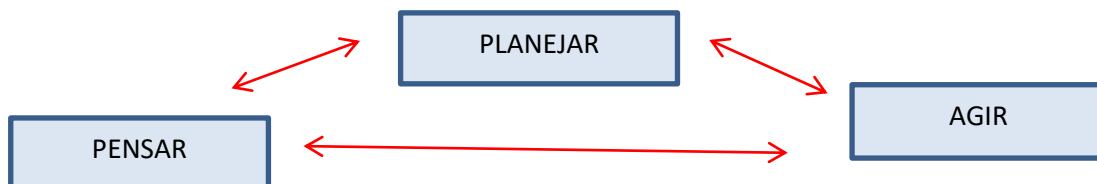
Neste sentido, este tópico tem como objetivo, apontar alguns aspectos do planejamento e seus componentes dentro da organização curricular da EF no cenário escolar.

De acordo com Scarpato et al. (2007, p. 29):

O ato de planejar faz parte do cotidiano de todos os seres humanos. Se pararmos um pouco para pensar, veremos que diariamente planejamos inúmeras atividades [...] Uma viagem de férias, uma festa de aniversário, o que queremos realizar naquele mês.

Para os referidos autores, “planejar significa pensar sobre as possíveis ações que pretendemos realizar. Ao pensarmos, planejamos nossas ações e, quando estamos agindo, continuamos a pensar e a planejar (Figura 2)” (SCARPATO et al., 2007, p. 29).

Figura 2- Planejamento



Fonte: Scarpato et al., 2007, p. 30.

Nesse entendimento, é possível constatar que planejar faz parte do cotidiano do professor, essa ação também faz parte da sua vida profissional. Para o planejamento das aulas algumas especificidades devem ser consideradas tais como o que, como e onde ensinar.

Segundo Rangel (2010), o planejamento é uma fase compreendida como suporte para o trabalho docente, não devendo ficar em segundo plano, nem ao menos ser repetitivo e esquecido. A autora ainda pondera que o ato de planejar envolve conhecer os escolares, a turma, a escola, a comunidade, os materiais disponíveis.

Nesta mesma perspectiva, Nista-Piccolo e Moreira (2012) apontam que a ação de planejar uma aula de EF, requer a identificação das diferenças dos escolares, atentando às características etárias das crianças e reconhecendo suas especificidades. Segundo os referidos autores a partir destas informações, o professor poderá oferecer aulas mais adequadas, que visem a motivação para a realização da prática e o desenvolvimento integral de seus alunos.

As etapas do planejamento de ensino consistem em: objetivos de ensino, conteúdos de ensino, procedimentos de ensino (metodologia), recursos didáticos e avaliação da aprendizagem.

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012), os objetivos de ensino são os primeiros a serem considerados para a reflexão e elaboração do planejamento. Reznik e Ayres (2003), determinam que os objetivos de ensino devem expressar o que se pretende alcançar no processo de ensino e aprendizagem, criticando a forma tecnicista de estabelecer os objetivos e sua preocupação com o comportamento dos alunos, dando então ênfase o para quê e para quem ensinar.

No que tange as aulas de EF, frequentemente observa-se uma indefinição e falta de clareza do que pretende-se alcançar com a aplicação de determinada atividade, principalmente na etapa de ensino no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012), para esta etapa da educação básica, os objetivos de ensino devem estar pautados nas especificidades dos escolares, estabelecendo metas mais claras e objetivas, apresentando tanto objetivos gerais, como objetivos específicos. Dessa maneira, o professor conseguirá traçar as metas, e assim definir os conteúdos com mais propriedade.

Gallardo (2010, pp. 56, 61, 65, 69), estabelece objetivos para a EF nos anos iniciais do ensino fundamental, descritos no quadro (4) abaixo:

Quadro 4: Objetivos da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental.

CICLOS DE ENSINO	OBJETIVOS
1º e 2º Ano	Organizar atividades que auxiliem as crianças a alcançar o estágio maduro de execução de movimentos fundamentais; facilitar a apropriação teórico-prática das manifestações da cultura corporal (familiar e do meio físico-social próximo); possibilitar diferentes formas de convivência harmônica entre as crianças por meio de atividades que estimulem a cooperação.

(Continua)

(Conclusão)

CICLOS DE ENSINO	OBJETIVOS
1º e 2º Ano	A responsabilidade, a independência e a criação de normas para o trabalho em pequenos grupos.
3º Ano	Conhecer e participar de diferentes manifestações ligadas à cultura corporal presentes em seu dia a dia ou que façam parte de sua comunidade; a partir de conhecimentos das possibilidades e das limitações corporais, ser capaz de estabelecer algumas metas para si próprio; participar de atividades em grupo (jogos, brincadeiras e práticas pré-desportivas), discutindo e criando regras, valores e atitudes relacionados à colaboração, a independência, à reponsabilidade e ao respeito às competências individuais e às diferenças entre meninos e meninas.
4º Ano	Ampliar e aperfeiçoar as habilidades motoras desenvolvidas nos anos anteriores; desenvolver a capacidade de organização técnica conhecendo e diversificando formas de realização das atividades, dos jogos e das brincadeiras; conhecer e desenvolver as atividades que fazem parte da cultura nacional.
5º Ano	Facilitar a apropriação da maior parte das atividades da cultura corporal patrimonial do Brasil; ampliar e aperfeiçoar a combinação das habilidades motoras fundamentais; analisar e construir normas, regras e valores para o desenvolvimento de atividades em grupo.

Fonte: Adaptado de Gallardo (2010, p. 56, 61, 65, 69).

No que tange aos conteúdos, para se ter o entendimento do que ensinar nas aulas de EF, os docentes precisam ter clareza na concepção de conteúdo, e qual sua importância no contexto escolar no processo de ensino aprendizagem. Para conceituar conteúdo, utilizar-se-á os apontamentos de Libâneo (1994), Saviani (1997) e Gallardo (2010), os quais consideram como os conteúdos se apresentam na escola e como podem contribuir para a formação humana.

De acordo com Libâneo (1994, p. 128), conteúdos de ensino é o “conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”.

Nesse direção, entende-se que Libâneo (1994) destaca a importância dos conteúdos de ensino, os quais deverão ser organizados e sistematizados, apontando ainda sua relação com a aprendizagem significativa dos alunos e a utilização dos mesmos na vida de cada um, assim sendo haverá contribuição na formação humana dos escolares.

Cabe ainda considerar a perspectiva de Saviani (1992, p. 74-75) que destaca o conteúdo como fator fundamental para a transformação da realidade, segundo o contexto dos escolares, o referido autor diz:

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis [...] Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos [...] Para isso [igualdade essencial entre os homens] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

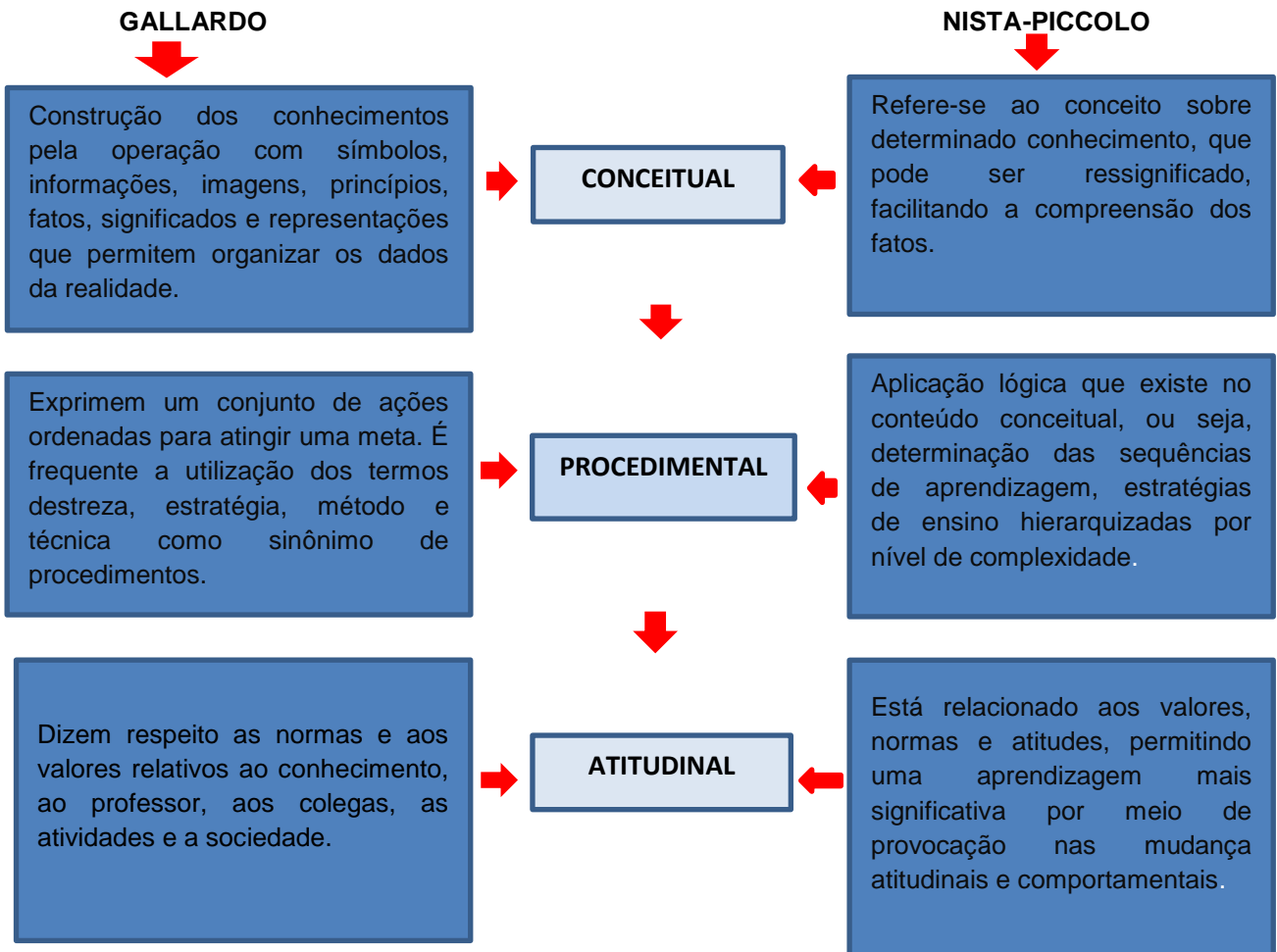
No caso da EF, essas abordagens pedagógicas influenciaram e ainda influenciam a forma de compreender e estruturar os conteúdos na escola. Como já discutido anteriormente, este campo do saber passou por momentos históricos significativos na sua inserção como componente curricular, e seus conteúdos perpassaram pelo enfoque da ginástica, dos esportes, e a partir da década de 1980, foram inseridas outras manifestações que contribuíram na sua concepção, como a proposta da cultura corporal.

A cultura corporal abrange os conhecimentos da EF que foram sendo construídos, modificados, reelaborados pelos homens através dos tempos, compreendendo os conteúdos de grandes eixos como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o jogo e outras manifestações. Segundo Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009), a proposta da cultura corporal ampliou um leque de conhecimentos, dando um novo sentido para a EFE.

Compreendendo a significação dos conteúdos para o processo educativo, é necessária a seleção dos conteúdos, que segundo Toledo, Velardi, Nista-Piccolo (2009) e Gallardo (2010), são classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais, dando suporte na organização dos conteúdos da EFE. Essas três dimensões dos conteúdos são oriundas de estudos de Coll et al. (2000) e Zabala (1998) e consideradas nos PCN (BRASIL, 1997, 1998).

A figura 3 aponta as dimensões dos conteúdos de acordo com Gallardo (2010, p. 48) e Nista-Piccolo (2012, p. 62-66).

Figura 3- Dimensões dos conteúdos.



Fonte: Adaptado de Gallardo (2010) e Nista-Piccolo e Moreira (2012).

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012), a organização dos conhecimentos das disciplinas, deve estar em consonância com a concepção de currículo, expressa tanto no projeto político pedagógico da escola como pelo próprio docente.

Segundo Scarpato et al. (2007), é necessária uma seleção dos conteúdos a serem trabalhados, considerando na escolha a realidade escolar, o momento histórico vivenciado, assim como deve haver flexibilidade para alterações caso seja necessário.

Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009) confirmam tal entendimento, apontando ainda que os conteúdos selecionados para as aulas de EF, devem ter significado em relação as expectativas dos escolares, oferecendo uma ampla exploração dos movimentos no contexto em que vivem.

Em contrapartida, de acordo com os referidos autores, muitas vezes os conteúdos estão “desconectados do contexto em que vivem os alunos, revelados de forma fragmentada e sem sentido para eles” (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009).

No caso específico da EFE, é necessário considerar alguns critérios pelos quais os conteúdos são organizados, sistematizados e distribuídos num tempo pedagogicamente necessário para sua assimilação (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2009).

Nesse sentido, Nista-Piccolo e Moreira (2009, p. 23-24), apontam que os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de EF podem ter:

O foco no fenômeno ‘esporte’, em suas diferentes modalidades, ou pautarem-se nas atividades tipicamente culturais, brincadeiras e jogos populares, no também fenômeno ‘ginástica’ associando-se às atividades circenses, à dança, às lutas e outros mais, porém é imprescindível que sejam apresentados aos alunos em suas dimensões conceituais, factuais e procedimentais, sem esquecer que a forma de transmiti-los pode se traduzir em dificuldade, ou facilidade, de aquisição do conhecimento.

Em outras palavras, apesar da diversidade de conteúdos e suas possibilidades nas aulas de EF, é preciso uma organização e sistematização, a fim de direcionar a prática pedagógica do professor em todos os níveis de ensino, para que não ocorra repetição de conteúdos ao longos das séries.

Neste entendimento, Oliveira (2004), apresenta alternativas para a organização curricular da EF nas diferentes etapas escolares, com o intuito de direcionar e tecer reflexões docentes na elaboração do planejamento curricular.

No quadro abaixo (5), podemos verificar um demonstrativo de organização e sistematização dos conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 5- Organização dos conteúdos de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tema: habilidades e capacidades motora		
Conteúdos: andar e correr		
Ensino Fundamental	1º ano	Andar e correr com alternância de velocidade e ritmo, em saídas rápidas e paradas bruscas.
	2º ano	Andar e correr explorando a lateralidade corporal. Andar e correr com alternância de velocidade e ritmo, em saídas rápidas e paradas bruscas.

(Continua)

(Conclusão)

Tema: habilidades e capacidades motora		
Conteúdos: andar e correr		
Ensino Fundamental	3º ano	Andar e correr com habilidades locomotoras elementares (saltar, rolar, rastejar, escorregar, girar, escalar, quadrupedar, entre outras).
	4º ano	Andar e correr com habilidades não locomotoras essenciais (sentar, levantar, puxar, empurrar, sustentar, balançar, adução e abdução, extensão e flexão dos segmentos corporais)
	5º ano	Andar e correr com habilidades manipulativas elementares (pegar, receber, lançar, arremessar, quicar, golpear, conduzir e transportar, escrever, desenhar).

Fonte: Adaptado de Oliveira, 2004, p. 25-55 (apud Finck, 2014, p. 252).

Os princípios metodológicos devem nortear as aulas de EF, sendo estabelecidos pelo professor, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 68), apontam que “o método aplicado influencia o desenvolvimento dos conteúdos, assim como as metas a serem atingidas”. Afinal, todas as etapas do planejamento estão articuladas (SCARPATO et al., 2007).

Para Gallardo (2010, p. 52):

Dizer que o professor tem método é mais do que dizer que ele domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar também uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem e a relevância social dos conteúdos de ensino.

Scarpato et al. (2012), pondera que da mesma maneira que os docentes selecionam os conteúdos ao longo do ano letivo, é necessário escolher diferentes estratégias de ensino, porque cada aluno tem sua individualidade e ritmo de aprendizagem. Afirmando este apontamento, Nista-Piccolo e Moreira (2012), reconhecem que nem todas as crianças aprendem pelo mesmo caminho, pois cada uma possui sua individualidade e tempo de aprendizagem. Os referidos autores, ainda ressaltam que os docentes devem compreender as diferentes maneiras de se aprender, estabelecendo princípios de seu método, que vão direcionar os procedimentos metodológicos das aulas.

Sendo assim, cabe ao professor dominar maneiras diferentes de ensinar, possibilitando uma maior participação dos alunos nas aulas de EF, estimulando a aprendizagem. Gallardo (2010), apresenta algumas estratégias de ensino para aplicar nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre elas a participação, a ação comunicativa, a criatividade, a variação metodológica, ações problematizadoras, ação-reflexão-ação, conteúdos diversificados e significativos, a pesquisa e integração interdisciplinar.

Os recursos didáticos correspondem a pergunta com o que vou *ensinar*, usada com frequência entre os professores de EF, como justificativa da sua “não” prática pedagógica. Ou seja, justificam a falta de organização das aulas devido à falta de recursos materiais. Segundo Scarpato et al. (2009), os recursos materiais são utilizados para estimular o ambiente de aprendizagem, e também como suporte para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, despertando nos alunos o interesse, a motivação, fixação da aprendizagem, entre outros. Os autores ainda ponderam que, apesar das escolas disporem de poucos recursos, professores e alunos podem ser criativos na confecção de materiais para estes fins.

No que diz respeito à avaliação, o Coletivo de Autores (1992, 2009), aponta que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, vem apresentando limitações, em decorrência do entendimento restrito sobre avaliação do ensino, e por buscar entendimentos acerca de paradigmas tradicionais. A limitação, também está presente na área da EF, causando questionamentos e reflexões sobre o que e como avaliar a aprendizagem no contexto escolar, e como seus resultados refletem na prática pedagógica.

De acordo com Pereira e Souza (2011, p. 111):

O ato de avaliar está presente no cotidiano do indivíduo, pois permanentemente avaliamos e somos avaliados. A avaliação deve ser entendida como um processo em permanente construção, efetivando-se a partir do desenvolvimento das atividades propostas, das relações dinâmicas entre a equipe pedagógica e a comunidade envolvida, conduzindo à compreensão e produção de conhecimentos, bem como levando à tomada de decisões e soluções de problemas, sendo a prática da auto avaliação de fundamental importância na efetivação desse processo.

Nesta perspectiva, a avaliação é entendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser flexível, contínua e em permanente construção, respeitando as especificidades do aluno e do contexto no qual está inserido. Deve possibilitar a participação efetiva dos alunos no processo, e juntamente com todos

os envolvidos neste cenário, construir a melhor forma de avaliar o que foi ensinado e o que foi aprendido, permitindo uma reflexão crítica sobre todo o processo.

Libâneo (1992, p.195), destaca que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente para o trabalho docente, e devido configurar-se como uma grande complexidade de fatores, não pode ser resumida a uma simples realização de provas e testes ou atribuição de notas. A mensuração apenas fornece dados quantitativos que devem ser apreciados qualitativamente.

Neste entendimento, o processo avaliativo não deve classificar, nem ao menos excluir, pois dados quantitativos não expressam a aprendizagem, apenas classifica-os em números. Cada aluno tem sua particularidade, tempo e forma de aprender, sendo que alguns aprendem ouvindo, outros escrevendo ou fazendo. A avaliação deve ser contínua e específica para cada aluno, não segregar e sim possibilitar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando encontrar soluções eficazes em busca de uma educação integral e de qualidade.

Para o Coletivo de Autores (1992, 2009), a avaliação é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos.

Neste sentido, Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 208) destacam que a avaliação em EF, deve estar focada no sentido de verificar se os alunos: construíram, reconstruíram e reelaboraram conhecimentos; promoveram a interação entre o fazer e o saber-fazer, seus efeitos, relações e coordenações; analisaram, refletiram e abstraíram sobre seu corpo, percebendo-se corpo, corpo possível e em movimento.

Darido e Souza Junior (2007) pontuam que a avaliação na disciplina de EF, deve constituir-se de um processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Os referidos autores destacam também que a avaliação deve e pode possibilitar aos docentes elementos para uma reflexão contínua da sua prática, compreendendo os aspectos que devem ser revistos e modificados, com o intuito de uma aprendizagem significativa.

Souza (1990, p. 50-52) apresenta uma grande contribuição para categorizar as tendências da avaliação do ensino-aprendizagem da EF, propondo uma matriz analítica (quadro 6) dessas tendências.

Quadro 6- Matriz analítica das tendências da avaliação do ensino aprendizagem da Educação Física.

Avaliação do ensino-aprendizagem	Tendência Clássica (quantitativa)	Tendência humanista-reformista (qualitativa)	Tendência crítico-social (participativa)
Tendências da Educação	Reprodutivista, técnico-tradicional	Humanista modernizante	Crítico-social e transformadora
Propósito do processo avaliativo	Medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir	Realizar o controle da própria aprendizagem, sendo este processo feito pelo aluno.	Julgar qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social
Objetivos de avaliação	Ênfase nos conteúdos motores (valências físicas, estruturas psicomotoras de base e habilidades desportivas técnicas).	Ênfase nos aspectos psicológicos. O principal objetivo é o motivo ou motivos internos do próprio indivíduo, determinados pelo próprio educando.	Ênfase nos conteúdos culturais universais da educação Física, redimensionados de acordo com a realidade, a crítica alternativa a prática social.
Referências e critérios de avaliação	Avaliação por normas e critérios institucionalment e estabelecidos. Os padrões de movimentos preestabelecidos informados pela Biomecânica, rendimento observado em tabelas específicas e pelo sucesso em competição.	Critérios individuais. O aluno deverá definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que se pretende.	Critérios discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa e avaliação recíproca. Critérios estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante, visando a prática social dos conteúdos criticados.
Funções de avaliação	Ênfase na avaliação somativa, de forma fragmentada e classificatória.	Ênfase na avaliação formativa.	Ênfase na avaliação como constante diagnóstico.
Responsabilidade pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimentos de avaliação	Padronização e de fácil quantificação, evidenciando a produção da informação ou habilidade.	Autoavaliação.	Estabelecidos de acordo com a natureza e objeto a ser avaliado.

(Continua)

(Conclusão)

Avaliação do ensino-aprendizagem	Tendência Clássica (quantitativa)	Tendência humanista-reformista (qualitativa)	Tendência crítico-social (participativa)
Responsabilidade pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimentos de avaliação	Padronização e de fácil quantificação, evidenciando a produção da informação ou habilidade.	Autoavaliação.	Estabelecidos de acordo com a natureza e objeto a ser avaliado.
Principais autores	Popham (1977); Skinner, Bloom e Harrow Tyler (1973).	Oliveira (1985); Rogers, Dewey e Maslow	Luckesi (1984); Freire (1982); Demo (1987); Libâneo (1982), etc.

Fonte: SOUZA, 1990, p. 51-52.

Conforme o quadro 6, o processo de avaliação do ensino aprendizagem da EF apresenta características diversas e específicas, representadas por diferentes tendências e autores podendo moldar-se em uma determinada concepção, com a qual o professor de EF mais se aproxima, apresenta maior afinidade para sua visão de mundo, homem, sociedade, educação e escola.

A seguir, no capítulo 3, será apresentado o delineamento metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODODOLÓGICO

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados e a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, este capítulo apresenta o delineamento metodológico utilizado para a realização da pesquisa.

Para o caminho metodológico da pesquisa, buscou-se as reflexões de Bauer e Gaskell (2002), definindo a pesquisa como uma abordagem qualitativa, que segundo os autores lida com interpretações da realidade social. Neste mesmo entendimento, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) apontam que a

[...] pesquisa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Desta forma, nesta pesquisa preocupou-se com os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno no seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (TRIVIÑOS, 1987). Ainda, segundo Triviños (1987, p. 132) esta abordagem busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação [...] E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto

em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.).

Para a coleta de dados da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação das aulas de EF; a análise documental das DCEM (SMEPG/PR, 2015), do planejamento e planos de aula dos professores de EF; o questionário aplicado para os alunos dos 5º anos do ensino fundamental; a entrevista realizada com os professores de EF das escolas investigadas.

Diante do exposto, os dados da pesquisa foram analisados e interpretados de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que caracteriza-se pela interpretação do conteúdo do texto por meio de categorizações das informações, a fim de encontrar significantes comuns.

3.2. O CAMPO DA PESQUISA

O município de Ponta Grossa/PR está localizado no segundo planalto paranaense, possui uma população estimada em 341.130 mil habitantes, com uma área de 2.067,545 km² (IBGE/2016), conhecida também como a Princesa dos Campos Gerais tem sua origem ligada ao caminho das tropas. A cidade conta com oitenta e sete (87) escolas municipais de ensino fundamental - anos iniciais (SEED/PR, 2017), dentre as quais foram selecionadas cinco (5) escolas para compor o campo desta pesquisa, sendo as mesmas denominadas de EA, EB, EC, ED, EE, com o objetivo de preservar a identidade das instituições.

O critério utilizado pela pesquisadora para a escolha das escolas, foi a localização das mesmas em diferentes regiões geográficas da cidade, assim as instituições estão localizadas sendo uma (1) na região central, e as outras quatro (4) em bairros (Uvaranas, Nova Rússia, Oficinas e Santa Paula), sendo os mesmos considerados regiões com um número expressivo da população da cidade, possibilitando assim um recorte significativo da totalidade da mesma (figura 4). Foi analisado também, o contexto interno e externo da escola, cada qual apresentou peculiaridades de acordo com a região que encontra-se inserida.

Figura 4- Mapa da cidade de Ponta Grossa com os bairros selecionados para a pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora baseado em Google Maps.

3.2.1. As Escolas Municipais

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela investigação nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa/PR, devido a vivência da pesquisadora nesse contexto e das inquietações que surgiram neste período, pela recente inserção da EF, em 2011, como componente curricular dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do município.

A seguir serão apresentadas as especificidades das cinco (5) escolas investigada (EA, EB, EC, ED, EE).

3.2.1.1 Escola A (EA)

A EA é uma instituição pública que atende cerca de cento e quarenta e sete (147) alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, destes, trinta e cinco (35) são alunos do 5º ano. A instituição encontra-se localizada no bairro de Uvaranas que é considerado o mais populoso da cidade de Ponta Grossa/PR.

A instituição é caracterizada de pequeno porte e apresenta uma estrutura ampla para a prática das aulas de EF, contendo uma sala específica para o material que é utilizado nas aulas, estes em quantidades razoáveis, porém com grande diversidade de materiais (bambolê, bolas, cordas, jogos de mesa, entre outros), o que facilita a flexibilização e o desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EF. A EA apresenta ainda uma (1) quadra poliesportiva coberta e

espaços no seu entorno que podem também ser utilizados, nessa instituição tem apenas um (1) professor (a) de EF.

3.2.1.2 Escola B (EB)

A EB está localizada no bairro da Santa Paula, sendo considerado o segundo bairro mais populoso da região de Ponta Grossa/PR. A referida escola é uma instituição pública de grande porte, e comporta a demanda de setecentos e onze (711) alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, entre o período matutino e vespertino. Desses alunos, cento e trinta e dois (132) correspondem aos alunos dos 5º anos do ensino fundamental, divididos em vinte e dois (22) alunos da turma A, vinte e cinco (25) alunos são da turma B, vinte e nove (29) alunos da turma C, vinte e oito (28) alunos na turma D e vinte e oito (28) alunos na turma E.

O espaço físico utilizado para a EF é amplo, distribuído em uma quadra poliesportiva coberta e uma área ao entorno da quadra, porém como a demanda de alunos é grande, a EB tem duas (2) professoras de EF e o espaço acaba não sendo suficiente.

A referida escola possui uma quantidade e variedade razoável de materiais (bolas, cones, arcos), além de materiais alternativos elaborados pelas professoras, todos armazenados em uma sala específica para a EF.

3.2.1.3 Escola C (EC)

A EC está localizada no bairro de Nova Rússia, é uma instituição pública considerada de pequeno porte. A instituição oferece ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EC atende trezentos e quarenta (340) alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, no período matutino e vespertino, sendo cento e sessenta e seis (166) alunos do primeiro ciclo, cento e quarenta e um (141) do segundo ciclo, e trinta e três (33) da EJA, destes setenta e quatro (74) alunos são do quinto (5º) ano do ensino fundamental. Os alunos dos 5º anos estão distribuídos em 3 turmas, a turma A com vinte e seis (26) alunos, a turma B com vinte e sete (27) alunos e a turma C com vinte e um (21) alunos.

O espaço físico da EC para as aulas de EF é amplo, tendo uma (1) quadra poliesportiva coberta, e outros espaços para a realização das aulas, como o saguão

da escola, e sala específica para o armazenamento do material. Quanto ao material para as aulas são considerados razoáveis, tanto em quantidade como em variedade. A escola tem apenas um (1) professor (a) de EF.

3.2.1.4 Escola D (ED)

A ED encontra-se localizada no bairro de Oficinas, o sétimo bairro mais populoso da cidade de Ponta Grossa/PR. A ED é uma instituição pública de pequeno porte que atende duzentos e sessenta e dois alunos (262) dos anos iniciais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, destes, quarenta (40) são alunos do 5º ano, divididos em turma A com dezesseis (16) alunos e turma B com vinte e quatro (24) alunos.

A ED apresenta uma estrutura física ampla para as aulas de EF, possui uma sala específica para guardar o material utilizado nas aulas, sendo estes em quantidade razoável e grande diversidade, a instituição possui também uma (1) quadra poliesportiva coberta, além de espaços no seu entorno que podem também ser utilizados. A escola tem apenas um (1) professor (a) de EF.

3.2.1.5 Escola E (EE)

A EE está localizada num bairro mais central da cidade de Ponta Grossa/PR, a escola é considerada de médio porte por atender cerca de quatrocentos e doze (412) alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo vinte e nove (29) alunos do 5º ano. A EE tem um (1) professor de EF e apresenta um espaço físico satisfatório para atender o número de alunos matriculados. A instituição possui uma (1) quadra poliesportiva coberta, espaços ao seu entorno que podem ser utilizados e um número significativo de materiais.

3.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa participaram são seis (6) professores de EF das escolas participantes do estudo (EA, EB, EC, ED, EE), e duzentos e vinte e sete (227) alunos dos 5º anos do ensino fundamental, da totalidade de trezentos e dez (310) alunos, os mesmos são do período vespertino e estão regularmente

matriculados nas cinco (5) escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa/PR.

Em relação a opção da participação dos alunos dos 5ºanos do ensino fundamental, tal escolha se deu pelo fato de que esses alunos já tiveram aulas de EF nos dois (2) ciclos de ensino, e na sua grande maioria são alfabetizados, podendo assim responder as questões do instrumento de pesquisa, o questionário.

Cabe ressaltar que não houve distinção de sexo, etnia e renda familiar para participar do estudo. Como critério de exclusão foram desconsiderados aqueles sujeitos ausentes, e que por livre e espontânea vontade não aceitaram participar, ainda, aqueles que em qualquer etapa da pesquisa optaram por desistir de participar da pesquisa ou aqueles cujos pais ou responsáveis recusaram a participação das crianças, neste caso oitenta e três (83) alunos.

Com a intenção de ser preservada a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa utilizou-se a letra maiúscula P (professor) seguida das letras que especificam as escolas (EA, EB, EC, ED, EE), assim os professores de EF são denominados da seguinte forma: PEA, P1EB, P2EB, PEC, PED, PEE. A seguir no quadro 7 são apresentados os dados acadêmicos e profissionais dos professores participantes desta pesquisa.

Quadro 7- Dados acadêmicos e profissionais dos professores de Educação Física participantes da pesquisa.

Professor	Escola	Titulação/quantidade	Tempo de atuação profissional na rede	Nº de escolas atuantes	Níveis de ensino/turmas de atuação	Período e instituição de formação	Situação funcional
P1EB	EB	Especialização (1)	6 anos	1	1º e 2º ciclo	2010 UEPG	Efetivo
P2EB	EB	Graduação	1 ano	1	1º e 2º ciclo	2014 UNICENTRO	Efetivo
PEC	EC	Especialização (3)	4 meses	1	1º e 2º ciclo	2013 UNICENTRO	Efetivo
PED	ED	Especialização (1)	6 anos	2	1º e 2º ciclo	2010 UEPG	Efetivo
PEE	EE	Especialização (1)	6 anos	1	1º e 2º ciclo	2010 UEPG	Efetivo

Fonte: A autora, 2017.

Os professores de EF estão na faixa etária de 22 a 30 anos de idade, sendo que os seis (6) docentes são do sexo feminino. Todos os professores são concursados, portanto efetivos. O período de atuação dos professores nas escolas do município varia de 4 meses a 6 anos, e o processo formativo compreende a Graduação e Especialização, nas instituições UEPG e UNICENTRO entre 2010 e 2014. Em relação a formação profissional um (1) professor tem somente a Graduação, e cinco (5) professores tem Especialização. Cabe ressaltar que apenas um (1) professor (PED) atua em duas (2) escolas, os demais atuam apenas em uma escola.

O quadro 8 apresenta algumas características dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental participantes da pesquisa.

Quadro 8- Quantidade de alunos, dos 5º anos do ensino fundamental, participantes da pesquisa, de acordo com a turma, gênero e faixa etária.

Turmas/ Escolas	TEA	TEB 1	TEB 2	TEB 3	TEB 4	TEB 5	TEC 1	TEC 2	TEC 3	TED 1	TED 2	TEE	Total
Faixa etária	9-11 anos	10-11 anos	10-11 anos	9-11 anos	9-12 anos	9-11 anos	11 -13 anos	10-14 anos	10-13 anos	10-11 anos	10-12 anos	9-11 anos	
Feminino	20	6	6	9	8	7	13	10	6	8	7	5	99
Faixa etária	9-11 anos	10-11 anos	10-11 anos	9-11 anos	9-12 anos	9-11 anos	11 -13 anos	10-14 anos	10-13 anos	10-11 anos	10-12 anos	9-11 anos	
Masculino	12	6	6	10	8	11	12	14	9	12	9	13	128
Total	32	12	12	19	16	18	25	24	15	20	16	18	227

Fonte: A autora.

Conforme o quadro acima (8), participaram da pesquisa duzentos e vinte e sete (227) alunos, de cinco (5) escolas municipais. Destes, cento e vinte e oito (128) são do sexo masculino e noventa e nove (99) do sexo feminino.

Em relação à faixa etária dos alunos, nas EA e EB varia entre nove (9) e onze (11) anos; na escola EC de dez (10) a quatorze (14) anos; na escola ED de dez (10) a onze (11) anos e na EE de nove (9) a doze (12) anos.

3.4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Este tópico é destinado a explicitação dos procedimentos éticos e de coleta de dados da referida pesquisa. Primeiramente o projeto de pesquisa foi protocolado para análise e avaliação da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PLATAFORMA BRASIL/CEP-UEPG) buscando dar viabilidade ao estudo proposto. Seguindo as determinações do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi aprovado sob o Parecer nº 1.843.497 (ANEXO II).

Cabe ressaltar, que a coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2016, e antecedeu em trinta dias (30) a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PLATAFORMA BRASIL/CEP-UEPG), devido ao prazo estendido para análise do projeto, e pela viabilidade da aplicação dos instrumentos para os sujeitos investigados, uma vez que os mesmos estariam na escola apenas até dezembro de 2016.

Diante disto, foi realizado um estudo piloto, no início do mês de outubro de 2016, em uma (1) escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, para testar a viabilidade dos instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista) a fim de aprimorá-los. O referido estudo contou com a participação de um (1) professor de EF e trinta (30) alunos do quinto (5º) ano do ensino fundamental. Após a aplicação do questionário¹³ e a realização da entrevista¹⁴ observou-se a necessidade de estruturar algumas questões do questionário, para o melhor entendimento por parte dos alunos, facilitando assim a coleta de dados e conseqüentemente obter-se um melhor resultado. Em relação à entrevista não houve alteração.

Logo feitas todas as alterações necessárias, deu-se início aos procedimentos seguintes. O primeiro foi protocolar o pedido para a realização da pesquisa na Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR (SMEPG/PR), e

¹³ APÊNDICE II.

¹⁴ APÊNDICE III.

posteriormente foi realizada uma reunião com o coordenador da disciplina de EF do município, com o intuito de explicar os objetivos e o delineamento metodológico da pesquisa.

Em seguida, para o início da coleta de dados, ocorreu o contato com as escolas participantes, sendo entregue a carta de apresentação e termo com o consentimento para a realização da pesquisa (APÊNDICE I), cujo objetivo foi apresentar a intenção de pesquisa, bem como obter o consentimento junto a direção para a participação da escola no estudo. Nesse momento foi entregue também a autorização do coordenador de EF da SMEPG/PR (ANEXO I), a fim de obter o consentimento da direção para a realização da pesquisa. Na sequência, foi entregue aos pais ou responsáveis dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental e aos professores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE IX e APÊNDICE VIII respectivamente), a fim de obter-se a autorização para a participação na pesquisa, bem como garantir a confidencialidade e privacidade dos sujeitos investigados e a integridade dos dados da pesquisa. Neste sentido, as escolas, as turmas dos alunos, e os professores participantes da pesquisa foram identificados por letras e números, sendo respectivamente: as escolas em EA, EB, EC, ED, EE; as turmas dos alunos em TEA, TEB, TEC, TED, TEE; os professores em PEA¹⁵; P1EB¹⁶; P2EB¹⁷; PEC¹⁸; PED¹⁹; PEE²⁰.

Nesta etapa, houve o agendamento prévio com os professores para a realização das entrevistas, aplicação do questionário e a imersão no campo de pesquisa através das observações das aulas.

O processo de coleta de dados ocorreu durante o período compreendido entre 10 de outubro a 13 de dezembro de 2016, tendo como sujeitos investigados os professores de EF das escolas participantes da pesquisa, e os alunos dos 5º anos do ensino fundamental de cada instituição. Foram realizadas dez (10) horas de observações na EA e ED; vinte e cinco (25) horas de observações na EB, devido o número de turmas de 5º anos; quinze (15) horas de observações na EC, e 6 (seis)

¹⁵ Professor da escola A.

¹⁶ Professor 1 da escola B.

¹⁷ Professor 2 da escola B.

¹⁸ Professor da escola C.

¹⁹ Professor da escola D.

²⁰ Professor da escola E.

horas de observações na EE, totalizando sessenta e seis (66) horas de observações.

A seguir, no quadro 9 apresenta-se o cronograma da pesquisa de campo.

Quadro 9- Cronograma da Pesquisa de Campo

Escolas/Turmas	Primeiro contato com as escolas	Entrevista	Aplicação do Questionário	Observação das aulas (dia e mês)	Carga horária das observações
EA²¹	05/10/2017	18/11/2017	29/11/2017	18/10/2017 a 06/12/2017	10 horas
TEA				Outubro (18;18 25;25) Novembro (08;08;22;22) Dezembro (06)	10 horas
EB	05/10/2017	28/10/2011	11/11/2017	10/10/2017 a 08/11/2017	25 horas
TEB1				Outubro (10; 19;20;25 e 27)	5 horas
TEB2				Outubro (10; 18;20;24 e 26)	5 horas
TEB3				Outubro (17;20;24;27) Novembro (8)	5 horas
TEB4				Outubro (17;18;24;26) Novembro (07)	5 horas
TEB5				Outubro (19; 20;25;27 e 31)	5 horas
EC	05/10/2017	22/11/2011	30/11/2017	17/10/2017 a 08/11/2017	15 horas
TEC1				Outubro (17;19;31) Novembro (09;16)	5 horas
TEC2				Outubro (19;31) Novembro (09;16;21)	5 horas
TEC2				Outubro (19;31) Novembro (09;16;21)	5 horas
TEC3				Outubro (20;22;24;29) Novembro (08)	5 horas
ED	05/10/2017	23/11/2017	28/11/2017	26/10/2017 a 12/12/2017	10 horas
TED1				Outubro (26) Novembro (7;09;14;16)	5 horas

(Continua)

²¹ A referida escola (EA) apresenta aulas geminadas.

(Conclusão)

Escolas/Turmas	Primeiro contato com as escolas	Entrevista	Aplicação do Questionário	Observação das aulas (dia e mês)	Carga horária das observações
TED2				Outubro (7;14;21) Dezembro (05;12)	TED2
EE	05/10/2017	23/11/2017	29/11/2017	08/11/2017 a 13/12/2017	6 horas
TEE				Novembro (08;22;25) Dezembro (06;13)	6 horas
TOTAL					66 horas

Fonte: A autora, 2017.

3.4.1. Entrevista

Convencionalmente, a entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993, p. 195-196).

Gil (1999) define a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação.

Para Ruiz (1979, p. 51), a entrevista “consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, [...] dados relevantes para a pesquisa em andamento”.

Segundo Lewgoy (2007, p. 249) “a entrevista possibilita aos sujeitos nela envolvidos contar e desvelar histórias através do uso da linguagem e do seu sentido, compreender as experiências e os significados a elas dados”.

A entrevista seguiu um roteiro²² pré-estabelecido, com perguntas estruturadas, que segundo Severino (2007, p. 125), corresponde a questões direcionadas e previamente estabelecidas, aproximando-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Por ser facilmente categorizável este tipo de instrumento é muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

As perguntas da entrevista foram agrupadas em seis (6) itens norteadores, os quais se apresentam a seguir: (1) Característica profissional contendo 6 perguntas;

²² APÊNDICE IV.

(2) Fundamentação teórica com 6 perguntas; (3) Metodologia com 7 perguntas; (4) Aprendizagem com 6 perguntas; (5) Prática pedagógica com 10 perguntas e (6) Reflexão da prática pedagógica com 4 perguntas, totalizando trinta e nove (39) questões.

Desta forma, as entrevistas (quadro 10) ocorreram com os seis (6) professores das escolas participantes, após a devolução do TCLE e o agendamento prévio da data e horário para sua realização, a fim de serem evitados transtornos nas atividades diárias dos sujeitos investigados.

Algumas anotações foram feitas durante as entrevistas, as quais tiveram, cada uma, a duração de 40 a 50 minutos, utilizando-se como ferramentas, o gravador de voz, e o caderno de pesquisa para anotações. Os ambientes utilizados para a realização das entrevistas foram: a sala de EF, utilizada por três (3) professores; a biblioteca utilizada por um (1) professor; a sala de aula utilizada por um (1) professor; e a sala dos professores utilizada por um (1) professor. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para análise e categorização.

Quadro 10- Características da Entrevista.

Professor	Ferramenta utilizada	Local de realização	Duração
PEA	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala de Aula	42 minutos
P1EB	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala de Educação Física	50 minutos
P2EB	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala de Educação Física	45 minutos
PEC	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala dos Professores	40 minutos
PED	Gravador de voz; caderno de anotações	Sala de Educação Física	43 minutos
PEE	Gravador de voz; caderno de anotações	Biblioteca	41 minutos

Fonte: A autora, 2017.

3.4.2. Observação

Segundo Gil (1999, p.119), “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de

hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”.

De acordo com Zanelli (2002), a observação é mais adequada a uma análise de comportamentos espontâneos e à percepção de atitudes não verbais, podendo ser simples ou exigindo a utilização de instrumentos apropriados. Ainda a observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (ZANELLI, 2002).

Dessa forma, as observações foram realizadas para complementar os dados e ampliar as discussões, a fim de se compreender o processo de ensino aprendizagem da EF no âmbito escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. As mesmas ocorreram de forma não participante, permitindo ao pesquisador entrar em contato com o grupo, comunidade ou realidade investigada de modo a não integrar-se a ela, ou seja, a pesquisadora atuou como um expectador (MARCONI; LAKATOS, 2004).

As observações ocorreram em períodos distintos nas escolas participantes, conforme disponibilidade dos professores e da pesquisadora. Como apresentado anteriormente no quadro 11, as observações totalizaram sessenta e seis (66) horas, e foram realizadas no período de 10 de outubro de 2016 a 13 de dezembro de 2016.

Ressalta-se, que a pesquisadora não encontrou nenhum fator limitante para a utilização deste instrumento, uma vez que os sujeitos agiram naturalmente durante o período de imersão no campo da pesquisa.

A pesquisadora seguiu um roteiro definido a priori (APÊNDICE VI), a fim de direcionar a investigação, e obter dados relevantes para análise e posterior discussão. O roteiro é composto dos seguintes dados: (1) Conteúdo; (2) Tipo de aula (prática ou teórica); (3) Estratégias de ensino; (4) Abordagem utilizada; (5) Recursos materiais; (6) Relação professor x aluno; (7) Número de participantes; (8) Postura do professor; (9) Postura do aluno, e (10) Descrição da aula. No decorrer das observações, a pesquisadora coletou dados relevantes e significativos para a pesquisa.

3.4.3. A análise documental

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007).

A análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda, deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2005).

Assim, tal técnica é considerada como o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referência; quer dizer, tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1997).

Nesse sentido, para a análise documental, priorizou-se as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa/PR – DCEM (SMEPG/PR, 2015), além do planejamento anual e planos de aula dos professores de EF. Todavia, quando solicitado ao coordenador de EF da SMEPG/PR, no momento da reunião que antecedeu a coleta de dados, o planejamento anual da disciplina de EF das escolas selecionadas para a pesquisa, o mesmo alegou que a entrega deste documento não era de cunho obrigatório naquele momento.

Assim, a pesquisadora solicitou o planejamento anual e os planos de aula aos professores investigados, os quais admitiram não ter um planejamento anual. Em relação aos planos de aula, os professores da escola A, B e D, apresentaram um caderno com algumas anotações sobre os conteúdos trabalhados, porém os documentos não apresentaram dados consistentes para uma análise mais efetiva.

Diante do exposto, não foi possível a utilização do instrumento pela pesquisadora que previamente elaborou um ficha para análise documental (APÊNDICE VII), para o planejamento anual e planos de aula. A referida ficha, contemplaria os seguintes aspectos: (1) Os conteúdos apresentados no

planejamento estão de acordo com quais pressupostos teóricos; (2) Referencial teórico utilizado; (3) Estratégias de ensino e (4) Abordagem pedagógica.

3.4.3.1 Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental (SMEPG/PR, 2015)

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa/PR – DCEM (SMEPG/PR, 2015), é um documento ancorado nas orientações nacionais vigentes, sendo: a Constituição Federal de 1988 Art. 210; os PCN para o ensino fundamental (1997; 1998); as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; a LDBEN nº 9394/1996 e, a Lei nº 13005/2014 (PNE) que traça as metas e objetivos para a Educação brasileira no decênio 2014-2024 (SMEPG/PR, 2015, p. 7).

A elaboração das DCEM (SMEPG/PR, 2015) emergiu da necessidade de discutir o cotidiano das escolas públicas municipais de Ponta Grossa/PR, a fim de reestruturar o ensino frente às mudanças contemporâneas, sendo publicadas em 2015 em substituição as Diretrizes de 2002 (SMEPG/PR, 2015).

Portanto as Diretrizes Curriculares Municipais aqui representadas e apresentadas buscam nortear as escolas na organização, no desenvolvimento, na consolidação e na avaliação das práticas pedagógicas. Assim, esse documento enfocará os princípios, fundamentos e procedimentos relativos às áreas de conhecimento, perpassando, pelos temas transversais e/ou pelos eixos norteadores do trabalho pedagógico, tanto nas escolas de Tempo Parcial como nas de Tempo Integral (SMEPG/PR, 2015, p. 9).

As DCEM (SMEPG/PR, 2015, p. 11) evidenciam que o “reconhecimento da educação pautada pelos princípios do direito humano e do bem público é um dos desafios para os sistemas de ensino nas próximas décadas”.

Os princípios apontados e defendidos nas DCEM (SMEPG/PR, 2015, p. 11)

[...] são expressos na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; no respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; na vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais; na valorização dos profissionais da educação e na gestão democrática do ensino público.

Neste entendimento, nota-se que as DCEM (SMEPG/PR, 2015), tem seus pressupostos para uma educação integral, de qualidade e para todos, sem distinção de raça, sexo, gênero e condição social. As DCEM (SMEPG/PR, 2015) entendem o

aluno como ser social e histórico, com autonomia e criticidade para interagir com o meio em que vivem, respeitando sua individualidade e dando voz a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; tornando-os participantes ativos na construção de uma educação democrática; defendem a autonomia e liberdade dos docentes, respeitando suas concepções pedagógicas, e o seu papel no processo educacional. As DCEM (SMEPG/PR, 2015) valorizam as atividades pedagógicas em prol de uma educação de qualidade para todos, fato este pouco observado no cenário atual da educação no Brasil.

As DCEM (SMEPG/PR, 2015, p. 11) propõem

[...] uma educação comprometida com a cidadania, definem fundamentos políticos, epistemológicos e metodológicos que orientam e direcionam o olhar dos profissionais da educação para considerar, em seu trabalho docente, conceitos relevantes sobre infância e escola, educação, cultura e currículo em uma perspectiva de educação democrática e inclusiva, atrelada aos princípios dos direitos humanos.

Nesta perspectiva, nota-se claramente a apreensão das DCEM (SMEPG/PR, 2015), em relação ao direito de todos exercerem seus poderes civis, políticos e sociais de forma igualitária, na busca de uma escola democrática e inclusiva, que respeite o homem em todas as suas dimensões, direcionando o sistema educacional para uma concepção libertadora e igualitária. As DCEM (SMEPG/PR, 2015) consideram as especificidades da infância, cultura, escola, educação e currículo. Em contrapartida, nota-se que a educação no Brasil, está em pleno retrocesso, uma vez que a democracia, apontada nas referidas Diretrizes, não acontece como deveria nas escolas brasileiras, devido a divergências políticas e de interesses das classes dominantes.

Um aspecto importante destacado nas DCEM (SMEPG/PR, 2015, p. 12-13) refere-se a concepção de infância²³, o documento evidencia que:

[...] não há uma única infância. Existem crianças ricas, pobres, negras, brancas, que moram com os pais, avós, tios, amigos, em casas, na rua, em abrigos, em países diversos, etc. Crianças que brincam, ou trabalham, são meninos e meninas, diferentes, com características diversas, mas que têm algo em comum, são crianças com histórias de vida diferentes, que viveram

²³ Rousseau (1712-1778), em sua obra *Emílio ou da Educação* (1995), apresenta uma nova concepção de infância, considerando a criança como um indivíduo autônomo, sociável, com seu desenvolvimento e comportamento característico para cada fase, considerando suas especificidades, características e finalidades específicas, as quais diferem das que são próprias da idade adulta (Rousseau, 1995).

e vivem em épocas diferentes; decorrente disso, vivem infâncias muito diferentes. Portanto não há uma única infância e, sim, infâncias. Apesar de tudo, independente das condições de vida de cada uma, ainda assim, tentam ser crianças.

A partir desse entendimento de infância, os professores podem perceber as singularidades dos alunos, pois cada um vem de um contexto diferente, as experiências familiares, culturais, sociais e econômicas, de cada um é singular, único, desse modo interferem no relacionamento com a escola, bem como nos processos de aprendizagem (SMEPG/PR, 2015, p. 13).

Segundo as DCEM (SMEPG/PR, 2015, p. 14), o currículo²⁴ é considerado como construção cultural, com papel unificador entre os envolvidos no cenário escolar e os conteúdos selecionados para organizar o processo de ensino e aprendizagem.

As DCEM (SMEPG/PR, 2015, p. 15) destacam também que a qualidade do ensino está relacionada com o direito à educação, a uma escola democrática e inclusiva, que permita atender a todos sem distinção de raça, sexo e gênero, respeitando suas necessidades de aprendizagem e especificidades.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMEPG/PR, 2015), a organização do currículo e da prática docente está sustentado na abordagem teórica de Vygotsky (apud SMEPG/PR, 2015, p. 17), quando afirma que, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, aquele que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”.

As DCEM (SMEPG/PR, 2015), apresentam sua organização em ciclos de aprendizagem²⁵, tendo respaldo legal nos princípios da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), na Resolução 03/CNE/CEB e na Lei nº 11.270 para o ensino fundamental de nove anos, bem como no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC). Os ciclos de aprendizagem dividem-se em dois ciclos, o 1º ciclo corresponde ao ciclo de alfabetização, que é constituído por uma sequência de três anos, compreendendo as classes do 1º ano, 2º ano e 3º anos. Já o 2º ciclo

²⁴ Ver GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

²⁵ De acordo com Mainardes (2011), os ciclos de aprendizagem começaram a ser implantados no Brasil de forma gradativa, sendo finalizada no ano de 1990, com o objetivo de superar a escola seriada e suas limitações. Segundo o autor, os ciclos de aprendizagem não se opõem a reprovação dos alunos e sim uma reformulação curricular, das metodologias, da avaliação, da infraestrutura, da formação docente e gestão escolar.

corresponde, a um *continuum* de 2 anos, compreendendo o 4º e 5º ano (SMEPG/PR, 2015). No quadro abaixo (3) verifica-se a organização dos anos iniciais do ensino fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Quadro 11- Organização dos anos Iniciais do ensino fundamental em Ciclos de Aprendizagem.

Ensino Fundamental Anos Iniciais		
Conforme Resolução 03/CNE/CEB/ 2005		
1º Ciclo (Ciclo de alfabetização)	1º ano	Classes de Apoio
	2º ano	
	3º ano	
2º Ciclo	4º ano	
	5º ano	

Fonte: SMEPG/PR (2015, p. 17).

As DCEM (SMEPG/PR, 2015), estão divididas em áreas de conhecimento de acordo com a organização curricular para o ensino de nove anos. Cabe destacar que a disciplina de Educação Física foi inserida nas referidas Diretrizes apenas no ano de 2015 (SMEPG/PR, 2015), uma vez que a inserção dos professores de Educação Física, se deu no ano de 2011 através de Concurso Público, tendo um período de três (3) anos sem diretrizes municipais norteadoras para este campo do saber.

O referido documento aponta também sobre a estruturação do tempo e espaço escolar, posicionando-se em defesa de uma educação de Tempo Integral²⁶, entendendo que a aprendizagem pode ser mais ampla e significativa (SMEPG/PR, 2015). As práticas educativas estão centradas em duas dimensões: ao currículo integralizado e ao currículo diversificado.

²⁶ Educação em tempo integral de acordo com Vetorazzi (2001), e conforme o Decreto nº 7.083/2010, refere-se a permanência do aluno em período maior de tempo dentro do ambiente escolar e sua formação de forma integral, completa e total, sendo ofertada pela grande maioria das instituições escolares. Sua proposta é enriquecer o currículo dos alunos com conteúdos formais e informais da educação, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade, contribuindo de forma significativa no seu desempenho escolar (VETORAZZI, 2001). Cabe ressaltar, que essa concepção de tempo integral, muitas vezes é interpretada de forma errônea e excludente, considerando o tempo integral apenas como a ampliação da carga horária do aluno no ambiente escolar.

Em relação aos procedimentos didáticos, as DCEM (SMEPG/PR, 2015) apresentam proposições em relação aos conteúdos, tratando os mesmos com o mesmo grau de importância.

No que tange a área de Educação Física inserida nas DCEM (SMEPG/PR, 2015), seus pressupostos são apresentados com um breve histórico da Educação Física escolar no Brasil e suas respectivas legislações norteadoras. O documento também aborda sobre os encaminhamentos metodológicos da disciplina, dando destaque para o enfoque do corpo, movimento e cultura corporal, centrada na aprendizagem dos alunos, e não na quantidade de conteúdos (SMEPG/PR, 2015).

Segundo as DCEM (SMEPG/PR, 2015), para subsidiar o planejamento dos professores de Educação Física, os conteúdos deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ciclo de aprendizagem, os quais estão organizados em três blocos: Bloco 1, que corresponde aos Jogos, Lutas e Ginástica; Bloco 2, que aborda as Atividades Rítmicas e Expressivas e o Bloco 3 que abrange os Conhecimentos sobre o Corpo (SMEPG/PR, 2015, p. 98). Estes blocos de conteúdos estão divididos em quatro eixos temáticos (SMEPG/PR, 2015, p. 99-100) sendo os seguintes:

- Eixo da Vivência Corporal e Estruturação do Movimento: corresponde aos conteúdos relacionados a cultura corporal patrimonial e hegemônica;
- Eixo Expressão e Ritmo: aborda sobre dança, ritmo, jogos mímicos, imitativos e coreográficos;
- Eixo O Movimento e suas Manifestações Lúdicas e Pré-Desportivas: esse eixo corresponde aos jogos e brincadeiras de caráter pré-desportivo, a ginástica e lutas;
- Eixo Conhecimento do Corpo por meio da Cultura do Movimento: este eixo evidencia o conhecimento sobre o corpo, possibilitando uma variedade de exercícios sobre as partes do corpo, sistemas e qualidades físicas.

Também é possível observar que os conteúdos e objetivos da disciplina de EF são diferenciados para os dois ciclos de aprendizagem. No primeiro ciclo os conteúdos contemplam atividades lúdicas e recreativas, com regras mais simples, permitindo à criança a vivência de um amplo repertório de movimentos dentro de certas limitações. Já para o segundo ciclo, os conteúdos devem estar voltados para a consolidação do repertório vivenciado no ciclo anterior, assim como sua ampliação, permitindo a criança uma maior compreensão das regras, e até mesmo a organização de atividades físicas em horário alternativo (SMEPG/PR, 2015).

Nesse sentido, nota-se a preocupação das DCEM (SMEPG/PR, 2015), em sistematizar a aprendizagem dos escolares, visto que divide os conteúdos e objetivos da disciplina em dois ciclos, no sentido de possibilitar uma aprendizagem progressiva, ampla e não repetitiva. Sendo assim, afasta do cenário escolar a visão errônea da EF, como uma disciplina sem organização, objetivos e finalidade educacional.

No que concerne à avaliação da disciplina de EF, as DCEM (SMEPG/PR, 2015) apresentam os pareceres avaliativos, os quais avaliam a capacidade do aluno de se posicionar diante um determinado conteúdo, sendo capaz de: enfrentar desafios corporais, participar das atividades propostas, respeitar a organização das aulas e diversidades do grupo, e interagir, conviver e cooperar em grupo (SMEPG/PR, 2015). Em outros termos seguem a perspectiva avaliativa contínua, à qual é defendida por Gallardo (2010, p. 93) que diz:

A avaliação pode ser definida como uma etapa necessária a todo processo de ensino-aprendizagem, identificando-se três fases: fase diagnóstica, que permite observar as condutas de entrada e de início do processo; fase formativa, que permite observar como o processo está acontecendo; e fase cumulativa, em que é avaliado o resultado do processo.

Neste entendimento avaliativo, os pareceres são preenchidos com os seguintes termos: A (domina), B (em processo de aprendizagem) e C (não domina).

Ao se fazer uma análise das DCEM (SMEPG/PR, 2015), observa-se que a mesma está subsidiada por autores que defendem as teorias críticas²⁷, uma vez que contemplam a educação integral, buscando a autonomia, criticidade e reflexão. A redação do referido documento prioriza a aprendizagem significativa, ao invés de contemplar a quantidade de conteúdos, considera a criança como ser pensante, social e histórico, devendo ser respeitadas suas vivências, especificidades e anseios em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

3.4.4. Questionário

A opção pelo questionário se deu em virtude do grande número de alunos respondentes dos 5^o anos do ensino fundamental, sujeitos participantes desta

²⁷ Os autores que defendem a teoria crítica presentes nas DCEM (SMEPG/PR,2015) são Dermeval Saviani, Paulo Freire e Jorge Sergio Perez Gallardo.

pesquisa, pois acredita-se ser de fundamental importância saber o que os alunos tem a dizer sobre as aulas de EF.

Nas palavras de Gil (1999, p. 121), o questionário é caracterizado como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Neste entendimento, o questionário, segundo Fachin (1993, p. 121), “consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações”.

Para Severino (2007, p. 125):

O questionário é o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo, podendo conter perguntas abertas e fechadas.

Diante disso, Ruiz (2002, p. 50-51) afirma que 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.

O questionário²⁸ elaborado para a pesquisa foi aplicado aos alunos dos 5º anos do ensino fundamental, após o agendamento prévio com cada escola e turma, bem como a entrega do TCLE (APÊNDICE IX). O questionário é composto por vinte e três (23) questões abertas e fechadas, destas 16 questões estão direcionadas a aprendizagem e as aulas de EF, e sete (7) questões relacionadas ao relacionamento professor e alunos.

Devido à grande quantidade de perguntas do questionário e o perfil dos alunos participantes da pesquisa (5º anos do ensino fundamental), a duração de aplicação do mesmo, variou entre uma hora e trinta minutos, há uma hora e cinquenta minutos, necessitando de pausas para o descanso dos alunos. As questões foram lidas uma a uma pela pesquisadora, e aos alunos que não estavam alfabetizados, neste caso apenas quatro (4); houve a transcrição das respostas pela pesquisadora. Foi realizada a aplicação do instrumento na sala de aula no horário

²⁸ APÊNDICE V.

da EF, porém conforme explicado anteriormente houve a necessidade de utilizar o tempo de aula da professora da turma, que anteriormente foi comunicada sobre este fator, não apresentando nenhuma objeção a respeito.

3.5. A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para a categorização e análise dos dados da referida pesquisa qualitativa, optou-se pelo uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, p. 44):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Tal escolha justifica-se pela possibilidade de analisar os diferentes instrumentos utilizados na pesquisa (questionário, entrevista, observação e análise documental), através dos polos cronológicos de pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação propostos por esse método, possibilitando a compreensão da realidade pela pesquisadora.

3.5.1. Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)

A técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), conforme exposto anteriormente, organizam-se em três polos cronológicos: a pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados, através da inferência e interpretação.

A fase de pré-análise tem por objetivo conduzir o pesquisador no desenvolvimento de um plano de análise, através da organização e sistematização das ideias iniciais, pela leitura “flutuante” dos dados coletados.

De acordo com Bardin (2011, p. 126), “a leitura flutuante”, consiste em estabelecer contato com os documentos, analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.

Cabe ressaltar que esta primeira fase, possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos

objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 2011).

No que tange a escolha de documentos, Bardin (2011), estabelece regras para a seleção dos documentos relevantes para a pesquisa, dentre elas: 1) regra da exaustividade, na qual nenhum elemento pode ser excluído do corpus do trabalho; 2) regra da homogeneidade, que corresponde a critérios precisos na escolha dos documentos, evitando dados singulares e 3) regra da pertinência: os documentos devem corresponder aos objetivos da pesquisa.

Nesta etapa da pesquisa, seguiu-se com a exploração do material coletado e do referencial teórico utilizado, organizando os dados através das operações de recorte de texto (codificação), na qual os dados brutos foram transcritos em sua essência, transformados e agregados em unidades (BARDIN, 2011). Dessa forma, os dados brutos obtidos da observação, entrevista, questionário e análise documental, foram organizados e categorizados, através dos significantes comuns, para posterior inferência e interpretação, utilizando como parâmetros o referencial teórico que subsidiou a pesquisa e o seu objeto de estudo.

Os instrumentos de pesquisa utilizados, a entrevista com os professores de EF, análise documental dos planos de aula e planejamento anual, a observação das aulas e o questionário aplicado aos alunos dos 5º anos do ensino fundamental, possibilitaram captar as convergências e divergências entre a prática pedagógica efetivada e o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente a organização dos dados coletados, prosseguiu-se com a fase de inferência, que subsidiada pelo referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisa, possibilitou a interpretação dos dados. Esta fase segundo Bardin (2011, p. 45), consiste em uma etapa intermediária, que entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento) e a interpretação (significação concedidas a estas características), permitindo a passagem de uma à outra.

3.5.2. As categorias de análise

Os dados coletados da pesquisa, conforme já explicitado, foram organizados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), passando pela etapa de categorização, que segundo Bardin (2011, p. 147) consiste em:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. Os critérios de categorização pode ser semântico, léxico, sintático e expressivo.

Neste mesmo, entendimento Gil (1999, p. 134), apresenta que a categorização

[...] consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa [...] nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Essas leituras sucessivas possibilitam a divisão do material em seus elementos componentes, sem perder de vista sua relação com os demais componentes.

Diante de tais pressupostos, e com o intuito de sintetizar os dados coletados da pesquisa, optou-se pela metodologia de categorização, articulando a problemática de pesquisa com: a questão problemática da pesquisa; os objetivos; o referencial teórico que sustenta a pesquisa; os instrumentos de coleta de dados. Cabe destacar que as categorias foram agrupadas a partir desta articulação.

Lüdke e André (1986), consideram que nesta etapa é necessário considerar tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente do material, não restringindo-se somente ao que está explícito, e sim desvelando os conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados.

Nesse viés, procurou-se realizar a exploração do material de forma minuciosa, a fim de extrair dados relevantes para o estudo, possibilitando discussões e reflexões por meio dos resultados da pesquisa para estudos posteriores.

Sendo assim, apresenta-se no quadro abaixo (11), as categorias de análise e as subcategorias, decorrentes da exploração dos dados coletados da pesquisa, através do agrupamento e organização desses dados pelos elementos e características comuns entre eles:

Quadro 12- Categorias de Análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE
1. A prática pedagógica: Subcategorias: 1.1. Organização do trabalho docente; 1.2. Abordagens pedagógicas; 1.3. Configuração das aulas de Educação Física; 1.4. Reflexões sobre a prática pedagógica.
2. O ensino e aprendizagem na concepção dos professores de Educação Física.
3. A aprendizagem dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física.

Fonte: A autora, 2017.

Conforme demonstra-se no quadro 11, os dados foram agrupados em três (3) categorias de análise, sendo:

A categoria 1 – A prática pedagógica, está dividida em quatro (4) subcategorias, sendo: 1.1 Organização do trabalho docente, que aborda sobre o planejamento dos professores, a fundamentação teórica utilizada para organização do trabalho pedagógico, assim como os conteúdos trabalhados nas aulas de EF; 1.2 Abordagens pedagógicas, que aponta as concepções teóricas adotadas pelos professores na sua prática pedagógica; 1.3 Configuração das aulas de Educação Física - apresenta as estratégias metodológicas utilizadas, a postura do professor de EF, os recursos utilizados nas sua prática docente, o processo avaliativo, a relação professor e aluno, assim como as dificuldades e interferências formativas no seu cotidiano pedagógico; 1.4 Reflexões sobre a prática pedagógica - explana sobre as contribuições do processo avaliativo, as perspectivas e mudanças em relação a prática pedagógica dos docentes de EF.

A categoria 2 – O ensino e aprendizagem na concepção dos professores de Educação Física, apresenta o entendimento dos docentes sobre o que é o ensino e aprendizagem, como esse processo se configura na sua prática pedagógica, as dificuldades de ensinar e possibilitar a aprendizagem, as estratégias utilizadas, a formação necessária para o ensino de EF no contexto escolar, assim como as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem.

Em relação a categoria 3 – A aprendizagem dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física, discorre sobre a configuração das aulas de EF na perspectiva dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental, na qual apresenta a participação dos alunos nas aulas, os conteúdos vivenciados durante esta etapa escolar, os sentimentos que emergem a partir da participação nas aulas de EF, como eles visualizam a organização das aulas, assim como a postura dos

alunos. Nesta categoria também abordou-se sobre o relacionamento professor e alunos, a visão dos alunos mesmos em relação a postura do docente no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, no capítulo quatro (4), será apresentada a análise dos dados, que compõem as categorias acima descritas, bem como a discussão dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1995)

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados, os quais foram organizados por meio da categorização proposta pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e também a discussão dos resultados da pesquisa, consubstanciadas pela fundamentação teórica que norteou o estudo.

4.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta categoria será apresentada a análise e discussão dos dados resultantes das entrevistas realizadas com os 6 (seis) professores de Educação Física (APÊNDICE IV), por meio das respostas das perguntas 2 (dois), 5 (cinco) e 6 (seis) do referido instrumento, assim como os dados obtidos das observações das aulas (APÊNDICE VI) e a análise documental dos planejamentos (APÊNDICE VII) e planos de aula. O objetivo deste tópico, é tecer reflexões acerca das subcategorias estratificadas desta categoria 1 - Prática pedagógica, que são as seguintes: 1.1 Organização do trabalho docente; 1.2 Abordagens pedagógicas; 1.3 Configuração das aulas de Educação Física; 1.4 Reflexões sobre a prática pedagógica.

4.1.1. Organização do trabalho docente

Na disciplina de EF, como nas demais disciplinas curriculares, o planejamento se faz necessário, uma vez que, configura-se como uma ferramenta para organizar, sistematizar, e prever as ações diárias da prática pedagógica, elencando os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação do trabalho docente no contexto

escolar. Neste entendimento, Scarpato et al. (2007) destaca que estamos constantemente planejando, sejam coisas simples ou complexas, por obrigação ou por diversão, tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional.

No ambiente escolar o ato de planejar é fundamental para que o trabalho docente seja realizado, e compete ao professor a ação de planejar e organizar o seu trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o ano letivo, com o intuito de possibilitar uma diversidade de estratégias de ensino, assim como avaliar, repensar e reelaborar sua prática pedagógica em prol de uma aprendizagem mais significativa. O docente precisa pensar, planejar e prever o que vai ensinar, por que vai ensinar, assim como onde vai ensinar (SCARPATO et al., 2007).

O planejamento deve orientar as ações do docente em sua prática pedagógica, garantindo uma aula dinâmica, articulada e programada, preparando o docente para intervir quando necessário. Todavia, nota-se muitas vezes a falta de sistematização, a desorganização, o imprevisto e o descompromisso de alguns professores, acarretando distorções sobre a finalidade da EF no ambiente escolar. Nesse contexto, Bertini Junior e Tassoni (2013) ponderam que a falta de comprometimento dos professores ocasiona a falta de compromisso dos escolares, os quais na sua maioria percebem as aulas de EF como diversão, trazendo a falsa sensação de que as aulas e a prática pedagógica do docente é de qualidade.

Nas entrevistas realizadas com os 6 (seis) professores de Educação Física das escolas participantes da pesquisa, todos os docentes responderam que elaboram o planejamento, os mesmos apontaram formas diferenciadas de organizar o planejamento no decorrer do ano letivo, seja anualmente, semestralmente ou semanalmente, realizam tal elaboração durante a hora/atividade. Constatou-se que dentre os 6 (seis) professores, 3 (três) elaboram o planejamento anual (PEA, PEC e PED), 2 (dois) planejamento bimestral (P1EB e P2EB), e 1 (um) o planejamento semanal (PEE), embora durante o ano letivo este planejamento seja utilizado semanalmente para organização dos planos de aula, podendo sofrer alterações conforme os docentes verificarem alguma necessidade em relação a turma e aos alunos. Também observou-se que os professores PEA, PEC, PED e PEE, realizam o planejamento individualmente, e os professores P1EB e P2EB realizam o planejamento em conjunto.

A preocupação apontada pelos professores de EF em relação a flexibilização na modificação do planejamento conforme as necessidades cotidianas, corrobora com o apontamento de Gallardo (2010), sobre o ato de planejar, no qual o autor entende que trata-se de um caminho provisório entre tantos outros, não sendo um sistema fechado, acabado e definitivo.

Dessa forma, é imprescindível o planejamento por parte dos professores no direcionamento do seu trabalho pedagógico, porém os mesmos precisam considerar que o planejamento pode sofrer modificações de acordo com as características e necessidades dos escolares, com os objetivos e a realidade da escola, com o espaço físico e os materiais da escola, entre outros fatores.

Apesar desta preocupação dos professores de EF em planejar, quando indagados sobre a fundamentação teórica utilizada para subsidiar o planejamento, bem como o aprofundamento teórico realizado para nortear a docência, verificou-se uma lacuna no que refere-se as concepções teóricas dos professores, assim como a ausência em relação aos estudos que abordam e discutem a EF nos anos iniciais do ensino fundamental, constatou-se que os professores utilizam apenas as DCEM (SMEPG/PR, 2015) e a internet para fundamentar a prática pedagógica.

Segundo Daolio (2006), a ausência de embasamento teórico pode ser justificado pelo tipo de processo formativo que os professores tiveram, e como resultado, essa formação provavelmente acarretou na estagnação da prática docente. Porém, percebemos que o P1EB e P2EB são considerados exceções, uma vez que nas suas respostas apresentaram a utilização de outras fontes de conhecimentos, além daquelas citadas pelos demais professores. Neste contexto, cabe destacar o entendimento de Mizukami (2002), que considera importante a base de conhecimentos, tanto científicos, experienciais como profissionais, por parte dos professores, a fim de estabelecer suas concepções teóricas, organizando suas aulas e direcionando sua docência. Menegolla e Sant'Anna (2001), ainda ponderam que os planos de aula visam à liberdade de ação e não podem ser planejados somente pelo bom senso, sem bases científicas que forneçam subsídios teóricos ao professor.

Em relação ao período destinado ao aprofundamento teórico dos planejamentos e das aulas, todos os professores responderam que estão sempre em constante estudo e atualização, e o fazem sempre que julguem necessário.

Para Mileo e Kogut (2009) o professor necessita estar frequentemente buscando novos direcionamentos, uma vez que a sociedade está em transformação, devendo manter-se qualificado para atender as necessidades dos escolares e da própria sociedade.

Porém, as proposições dos professores sobre estudo e atualização divergem em relação a fundamentação teórica utilizada para elaborar o planejamento, deixando evidente a falta de leitura de autores que subsidiem sua prática pedagógica, limitando seus aprofundamentos a duas ferramentas as DCEM (SMEPG/PR, 2015) e a internet. Vejamos a seguir, alguns trechos das entrevistas realizadas com os professores em relação aos questionamentos acima citados.

“Realizo planejamento anual [...] uso só as Diretrizes e pareceres. [...] não uso outra referência além da internet, pareceres e Diretrizes. [...] hum, isso eu não sei te responder, estou buscando sempre as Diretrizes e informações na internet, como trabalhar os jogos, brincadeiras, coisas diferentes (PEA)”.

“O planejamento anual mesmo eu não tenho, ele impresso, certinho, mais eu organizo com a outra professora nossos conteúdos a cada bimestre, a gente vai vencendo e vai avançando conforme os alunos. [...] e falando especificadamente do 5º ano utilizo o Livro “Metodologia para o Ensino do esporte”, a coletânea Positivo, internet. [...] então, eu tenho outras referências além das quais eu falei, como os materiais da Universidade que tenho em casa, vários livros que tem na escola. [...] quando eu acho necessário, quando sinto falta de alguma coisa, que estou precisando melhorar na aula, e que os alunos não aceitaram bem e eu achei que seria legal, então eu vou buscar mais algum aprofundamento, até mesmo de outros professores, internet, pra melhorar (P1EB)”.

“Então, a gente não tem um planejamento anual, a gente faz um planejamento a cada bimestre. [...] a gente utiliza alguns autores, mais assim, de desenvolvimento e crescimento como Piaget e Gallahue, também uso Daolio, e as coisas que a gente aprende na universidade. [...] a gente usa a internet e sempre conversa e planeja junto, tanto que a gente dá aula junto, e assim dependendo do conteúdo, sempre antes de dar, a gente faz uma leitura sobre aquele conteúdo, porque a gente sempre tem que estar se atualizando, as regras dos esportes mudam, ou mesmo a gente não tem o aprofundamento necessário (P2EB)”.

“Costumo fazer o planejamento anual, utilizo apenas as Diretrizes Municipais. [...] não utilizo outras referências porque foi repassado que deveria estar utilizando somente as Diretrizes. [...] Sempre que possível, nas horas atividades, realizo aprofundamentos teóricos, busco informações (PEC)”.

“No começo do ano eu faço um cronograma do que eu vou trabalhar e quando vou trabalhar. [...] eu uso a fundamentação teórica mais da área da recreação, que eu tenho mais dificuldade, mas eu não lembro o autor. Eu utilizo as Diretrizes que a

gente recebeu e a internet, não uso outras referências. [...] é, a gente sempre tá lendo alguma coisa, não especificamente um livro, mas quando eu vou planejar, e quero fazer algo diferente, eu vou na internet, leio alguma coisa (PED)”.

“Na hora-atividade, a gente utiliza para fazer os planejamentos, então faço planejamento semanal. [...] eu geralmente pesquiso na internet, livros eu uso raramente, quando entrei usava mais, agora não utilizo mais, porque não são atuais mais na escola, então tudo que tem lá eu já dei. [...] não uso outra referência além da internet e do grupo de EF, então não tenho um autor específico. [...] ah, eu tô sempre lendo, sempre me atualizando (PEE)”.

Devido à ausência explícita nas respostas da maioria dos professores (PEA, PEC, PED e PEE), sobre a leitura e utilização de outras referências além das DCEM (SMEPG/PR, 2015) e da internet, foi indagado aos mesmos sobre a utilização dos PCN (BRASIL, 1997) de EF para fundamentar o planejamento, uma vez que a publicação deste documento, em 1997, se deu em nível federal, sendo utilizado como fonte norteadora na elaboração das referidas Diretrizes.

Neste questionamento, houve convergências de entendimentos entre os professores em relação a utilização dos PCN (BRASIL, 1997) e sua relação com as DCEM (SMEPG/PR, 2015), seja pela falta de uma leitura mais aprofundada, ou por desconhecimento da fundamentação teórica utilizada na elaboração das Diretrizes. Apenas o P1EB associou os PCN (BRASIL, 1997) com as DCEM (SMEPG/PR, 2015). Abaixo está exposto alguns trechos das entrevistas, que referem-se a este questionamento.

“Os PCN’s eu não uso muito, na verdade a gente segue mais o que tá ali nos pareceres e Diretrizes, é o que eu sigo, acabo seguindo o que é pedido pela escola, pela pedagoga e pela diretora (PEA)”.

“O parecer, que é utilizado para fazer a avaliação dos alunos no município, é baseado nos PCN’s, então eu utilizo os PCN’s neste sentido, então os conteúdos estão ligados aos PCN’s. (P1EB)”.

“A gente usa no município as Diretrizes, a gente segue o que está lá, tanto é que os pareceres avaliativos é parecido com as Diretrizes, não uso os PCN’s (P2EB)”.

“Não utilizo os PCN’s, apenas as Diretrizes (PEC)”.

“Que difícil, eu utilizo, mas eu não sei como especificar, eh... os conteúdos eu acho, ou melhor, acho que não utilizo (PED)”.

“Então, eu vou mais pela experiência que eu tive e que eu tenho né, assim, a gente lê, a gente tem um grupo de EF, então a gente compartilha a experiência a partir dali, mas eu não uso os PCN’s (PEE)”.

Como já foi abordado, na elaboração das DCEM (SMEPG/PR,2015) foi utilizado como subsídio teórico, além de outros, os PCN (BRASIL, 1997) de EF, no que tange a organização dos conteúdos em blocos, a preocupação com a inclusão dos portadores de necessidades especiais, assim como o fato de considerar as especificidades dos escolares.

Diante das respostas dos professores, observa-se que os mesmos preocupam-se em planejar e atualizar-se, porém, percebe-se a falta de fundamentação teórica sólida na elaboração dos planejamentos, assim como o desconhecimento das concepções teóricas que fundamentam as DCEM (SMEPG/PR, 2015), portanto fica implícito, que o ato de planejar apresenta lacunas, sendo meramente burocrático, remetendo a ausência de uma concepção epistemológica dos docentes de EF, da compreensão de homem, de mundo, de educação e de sociedade.

Nesta perspectiva, Scarpato et al. (2007), citam os estudos de Lopes (2005); Vasconcelos (2002) e Fusari (1984), que abordam a descrença de muitos docentes sobre a necessidade de elaborar o planejamento de ensino, o que poderá acarretar na perda do real significado da prática docente.

Fusari (2008, p. 47), destaca também que:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma ‘regra’, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

Assim, embora os professores tenham preocupação no que se refere ao planejamento, observa-se que estão estagnados a uma única fonte para fundamentar seu trabalho, se distanciando dos objetivos e finalidade do ato de planejar, pois para tanto é necessária uma fundamentação teórica ampla para subsidiar a prática pedagógica, evidenciando assim a importância da EFE, distanciando os olhares apreensivos e desconfiados da comunidade escolar e da sociedade de forma geral. Corroborando com esse entendimento, cabe apresentar a

constatação de Darido (2003), que afirma que não existem evidências concretas de que os docentes de EF utilizem conhecimentos científicos na prática pedagógica.

Esta fragilidade no ato de planejar, também pôde ser observada durante a análise documental, na qual devido as informações superficiais e escassas, não houve o êxito esperado, uma vez que, os professores apenas apresentaram algumas anotações de planos de aula diversos, justificando o fato de não ser obrigatório a entrega de um plano anual do trabalho docente na escola. Os planos de aula analisados forma 3 (três) do P1EB e 1 (um) do PED, os quais não apresentaram fundamentação teórica, objetivos, estratégias de ensino e processo avaliativo, apenas a descrição das atividades a serem realizadas, ficando a análise subjetiva e sem muitos dados explícitos. Em contrapartida, a falta de um documento elaborado pelo professor para delinear sua prática pedagógica, nos remete a falta de importância dada a esta ferramenta pelos docentes de EF e pela equipe pedagógica, quiçá nos permite deduzir até mesmo que, a prática pedagógica dos referidos professores é improvisada e descomprometida com o papel da EFE na proposta curricular.

Apesar dos planos de aula serem elaborados semanalmente a partir do planejamento do ano letivo, a falta de acesso da pesquisadora a esse documento, impossibilitou analisar de que forma o planejamento se faz ou não presente nas aulas de EF, visto que o mesmo aparece apenas no discurso dos professores. Porém, ressalva-se que o planejamento por si só não garante o processo de ensino e aprendizagem, deve estar articulado com o conhecimento docente e a prática pedagógica, fazendo parte deste processo, e não como o único responsável pela garantia de uma educação integral e de qualidade.

Nesta perspectiva, aponta-se o entendimento de Scarpato et al. (2007, p. 32) sobre o planejamento: “[...] por meio dele, o professor organiza sua ação didática, busca os objetivos almejados com aquela determinada série, disciplina e alunos, aprende a superar as dificuldades surgidas, e, revê todo o processo de ensino-aprendizagem”. Ou seja, sem um planejamento, não é possível analisar e tecer reflexões acerca da prática pedagógica, pois é a partir dos objetivos estabelecidos, dos conhecimentos, da metodologia e avaliação que o docente saberá o que e como vai abordar determinado conteúdo, pois a prática pedagógica é permeada pela intencionalidade docente.

Outro aspecto analisado na pesquisa em relação a organização do trabalho docente, foi a falta de rigorosidade no seguimento do planejamento de ensino durante o período letivo. Nesse sentido, todos os professores relataram que não seguem com exatidão o planejamento elaborado no início do ano letivo, uma vez que no contexto escolar diferentes situações cotidianas interferem no seu desenvolvimento, acarretando adaptações e mudanças.

É importante ressaltar que uma das especificidades do planejamento de ensino é a flexibilidade, pois não há como prever com exatidão como se dará o processo de ensino-aprendizagem, de que forma, quando e como os alunos irão aprender. Assim sendo, as adaptações no desenvolvimento das aulas podem ser feitas, sem que o professor precise mudar os objetivos, visando a aprendizagem dos alunos.

A seguir são destacadas algumas falas dos professores que retratam questões sobre o planejamento.

PEA – “[...] Não, não porque ele varia bastante de acordo com tempo, as crianças, no final do ano letivo, datas comemorativas, feriados tem bastante coisa que faz com que seja variado, este tipo de coisa”.

P1EB- “Não, sigo o planejamento com rigor, a gente vai fazendo uma previsão e dependendo do andamento a gente vai atualizando, encaixando, vai modificando conforme a necessidade”.

P2EB- “[...] Ah, sempre sofre alteração, não tem como, dependendo da necessidade do aluno, de cada aula, as vezes você planeja algo e não dá certo, as vezes em cima da hora tem que mudar, sempre sofre alterações”.

PEC- “O planejamento sofre mudanças em decorrência das condições do tempo, troca de horários”.

PED- “Não sigo rigorosamente, a gente sempre tem que dar uma adaptada conforme o calendário, conforme algumas coisas que acontecem na escola”.

PEE- “Não dá para seguir rigorosamente, porque o tempo muda, então as vezes eu planejo, e quando chove, muda tudo em cima da hora”.

Diante do exposto, observa-se que a organização do trabalho docente por parte dos professores de EF, precisa ser revista e analisada, uma vez que percebe-se a preocupação dos docentes em relação ao ato de planejar, de buscar novas estratégias de ensino, porém falta uma fundamentação teórica mais ampla que

subsidie a elaboração do planejamento, a fim de nortear o trabalho docente, o que refletirá na melhoria da prática pedagógica, valorizando a EF como componente curricular no contexto escolar.

Cabe destacar também, que a ação de planejar individualmente pode justificar em parte essa fragilidade mais acentuada apresentada pelos professores PEA, PEC, PED e PEE, uma vez que restringem a elaboração do planejamento, pois não trocam ideias com a equipe pedagógica, ou até mesmo com os colegas de profissão. Já no caso dos docentes P1EB e P2EB, foi possível identificar em suas respostas uma grande proximidade na forma de desenvolver o trabalho pedagógico, pois planejam em conjunto, compartilham estratégias de ensino, trocam experiências pedagógicas, o que resulta num trabalho colaborativo significativo na escola.

A seguir, apresenta-se algumas considerações sobre o que se constatou sobre a influência ou não das tendências pedagógicas nas aulas de EF dos 5º anos do ensino fundamental das escolas municipais participantes da pesquisa.

4.1.2. Abordagens pedagógicas

Ao longo da sua trajetória a EFE perpassou por diferentes contextos, sofrendo influências dos fatores sociais, políticos, econômicos e educacionais de cada época. Neste sentido, surgiram abordagens pedagógicas que nortearam a EF no ambiente escolar, cada qual com sua concepção de mundo, de homem, de sociedade e educação, com o intuito de romper com o modelo tradicional, mecanicista e esportivista (DARIDO, 2003; PEREIRA; SOUZA, 2011; FINCK, 2011).

Algumas destas abordagens pedagógicas da EFE, influenciaram e continuam em evidência na prática do professor de EF, direcionando o trabalho pedagógico de forma explícita ou implícita. Porém, alguns docentes, muitas vezes, não tem a percepção desta influência em suas aulas, pois quando são questionados a respeito, não conseguem explicitar as bases teóricas e epistemológicas que norteiam seu trabalho pedagógico.

A falta de percepção e entendimento dos docentes, pôde ser observada nas respostas das entrevista com os 6 (seis) professores de EF, os quais num primeiro momento ficaram um pouco receosos em responder sobre: Qual abordagem pedagógica mais se aproxima de sua prática pedagógica? Acredita-se que tal receio

tenha sido ocasionado por esquecimento, falta de um estudo aprofundado, ou até mesmo por desconhecimento. Porém, com a retomada da pergunta, foi possível obter, após alguns minutos de silêncio, as respostas dos professores de EF sobre essa questão.

PEA- “Acredito que tradicionalista, porque é o meu jeito de trabalhar, a gente vê na escola né, é sempre o mesmo método, sentar em fileiras, quadro, mesa, e eu sigo isso em EF também. Primeiro a parte teórica, depois a prática”.

P1EB- “Na verdade é assim, nas minhas aulas eu nunca parei para seguir uma tendência, uma metodologia ao pé da letra, eu vou conforme eu acho necessário ao conteúdo que eu tenho que trabalhar. Mas de uma forma geral, se aproxima da desenvolvimentista, quando a gente trabalha com o 1º ciclo, entra também a psicomotora, e no 2º ciclo eu fico em dúvida entre a emancipatória e a superadora, assim, eu uso um pouco de cada”.

P2EB- “Não consigo seguir uma só, durante a aula a gente acaba fazendo o que for melhor para a aula naquele momento, mas eu acho que é a crítico-superadora, eu acredito que sim, também a desenvolvimentista com o 1º ciclo”.

PEC- “Crítico-superadora (silêncio)”.

PED- “Eu acho que é a crítica emancipatória.”

PEE- “Eu não trabalho em uma só, pego um pouco de cada, na verdade nunca parei para pensar nisso.”

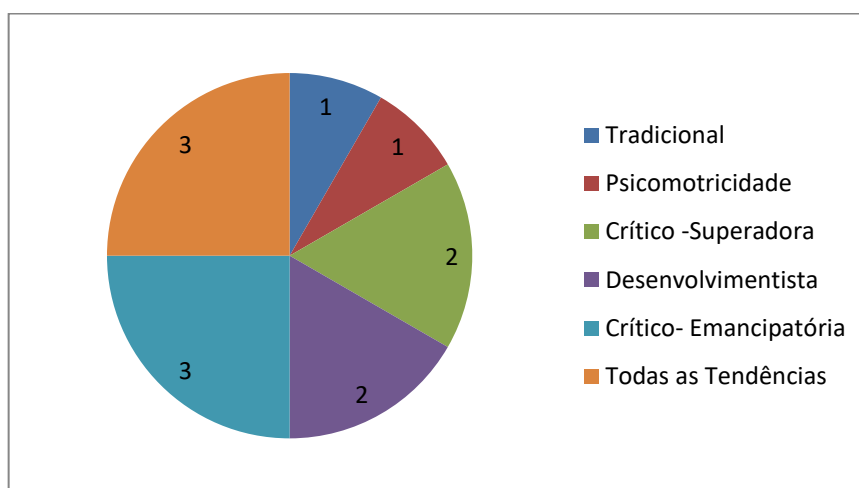
Diante das respostas e da observação dos professores de EF durante a entrevista, constatou-se a insegurança dos mesmos ao mencionarem uma ou mais abordagens pedagógicas, pois responderam esse questionamento de forma breve e superficial, não conseguindo associar a prática pedagógica com a concepção epistemológica, com exceção dos P1EB e P2EB, que responderam e demonstraram um entendimento maior sobre o assunto. Nesta perspectiva, ressalta-se a ponderação de Finck (2011), em relação a importância do conhecimento do professor sobre as abordagens pedagógicas da EFE, no sentido de buscar o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple as múltiplas dimensões do ser humano, subsidiando seu trabalho docente com um referencial teórico-científico que o fundamente.

Nesta etapa da pesquisa, verificou-se uma diversidade de concepções entre os professores de EF, sendo que o PEA considera sua prática mais próxima da

tradicionalista; o P1EB afirma que utiliza mais de uma abordagem, evidenciando a psicomotricidade, desenvolvimentista, crítico-superadora e a emancipatória; o P2EB também considera a aproximação de sua prática com mais de uma abordagem, porém destaca a desenvolvimentista e a crítico-emancipatória; o PEC da crítico-superadora; o PED da crítico-emancipatória; e o PEE de uma ou mais abordagens, sem descrever quais seriam.

No gráfico 1 abaixo, demonstra-se de forma quantitativa, quantas vezes cada abordagem pedagógica da EFE foi citada nas respostas dos 6 (seis) professores, sendo que a abordagem da psicomotricidade foi citada 1 (uma) vez, a crítico-superadora 2 (duas) vezes, a crítico-emancipatória 3 (três) vezes, a desenvolvimentista 2 (duas) vezes, e a aproximação da prática pedagógica com todas as abordagens, foi mencionada 3 (três) vezes.

Gráfico 1- Abordagens Pedagógicas da Educação Física escolar.



Fonte: A autora (2017).

Neste contexto, ressalta-se que todos os professores de EF, embasam o planejamento nas DCEM (SMEPG/PR,2015), a qual é subsidiada nas teorias críticas, dando ênfase na educação democrática, na autonomia e liberdade, na educação integral da criança, respeitando sua individualidade. Porém o PEA, relata que sua prática pedagógica condiz com uma abordagem de ensino duramente criticada pelos estudiosos da área, e não condizente com a perspectiva das DCEM (SMEPG/PR, 2015), ficando evidente sua dificuldade em associar a prática com suas bases teóricas, e a divergência de seu discurso com a fundamentação utilizada para organizar seu trabalho pedagógico.

Durante o período de observações das aulas de EF, também foi possível constatar que os docentes perpassam por uma ou mais abordagens durante a mesma aula, sem ter a percepção que isso ocorre espontaneamente, assim contradizem suas falas com sua prática pedagógica. Observou-se que todos os docentes, em algum momento da aula, aproximam sua prática da abordagem de ensino tradicionalista (MIZUKAMI, 1986), na qual os alunos estão enfileirados, o professor é o centro do ensino, uma vez que, somente ele direciona as atividades, os alunos apenas reproduzem o que o professor determina.

Também foi possível verificar em algumas aulas, que os docentes PEA, P1EB, P2EB, PEC, PED e PEE, aproximam com frequência as práticas pedagógicas da abordagem **crítico-emancipatória**, desenvolvendo o esporte como ferramenta didático-pedagógica para trabalhar a cultura corporal, buscando a emancipação dos alunos através da reflexão crítica sobre o porquê estão fazendo determinado esporte, sua intencionalidade (FINCK, 2001) e a superar as desigualdades sociais (RANGEL, 2010); da **crítico-superadora**, trabalhando com os diferentes temas da cultura corporal, respeitando as especificidades dos escolares, a relevância social, a realidade escolar, possibilitando a articulação da vivências dos alunos com o conhecimentos da EF, e como resultado os alunos vão adquirindo uma visão de totalidade (FINCK, 2011); da abordagem da **psicomotricidade**, quando consideram o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, trabalhando com a consciência corporal, esquema corporal, relação tempo e espaço, através de circuitos motores (RANGEL, 2010); da abordagem **desenvolvimentista**, quando consideram a idade cronológica dos alunos para realizar determinada atividade, trabalhando as habilidades motoras e capacidades físicas, partindo do mais simples para o mais complexo (RANGEL, 2010); e por fim da abordagem **cultural**, quando consideram as diferenças, especificidades e a relação dos escolares com a sociedade em que vivem, seu repertório corporal anterior ao contexto escolar, a priorização da manifestação corporal, ao invés do gesto técnico (DARIDO, 2003).

Neste sentido, constatou-se que os professores de EF apresentam algumas divergências em relação aos discursos, a prática pedagógica e suas bases teóricas, uma vez que não conseguem diagnosticar, relacionar e assumir uma ou mais abordagens norteadoras de forma objetiva e segura, em relação ao trabalho pedagógico realizado. Considera-se que tais divergências ocorrem por falta de

clareza e estudo sobre esta pluralidade de abordagens, por ausência de reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolvem, ou até mesmo pelo desconhecimento ou fragilidade pela qual essas abordagens foram tratadas durante o processo de formação inicial.

Diante do exposto, ressalta-se que não existe um consenso entre os profissionais da área de EF sobre qual abordagem é considerada ideal para a prática docente, conforme podemos observar nas considerações de Ilha e Hypolito (2012), que apontam que o docente não precisa utilizar categoricamente uma única abordagem pedagógica, até porque existem uma gama das mesmas na área de EF, e uma única não englobaria o universo da cultura corporal. Todavia, as abordagens possuem enfoques específicos e diferenciados, e até mesmo contraditórios, não podendo ser trabalhadas de forma conjunta, pois a prática far-se-á incoerente em seus meios e fins.

Sendo assim, essa falta de compreensão e clareza por parte dos professores de EF sobre as abordagens pedagógicas da EFE, os impedem de justificar e direcionar a prática pedagógica com segurança e efetividade, expondo muitas vezes a disciplina de EF a críticas no âmbito acadêmico e educacional, uma vez que seu papel e finalidade no âmbito escolar se mostram, por vezes, de forma confusa e superficial.

4.1.3. Configuração das aulas de Educação Física

A organização das aulas, seja de EF ou de qualquer outra disciplina curricular deve ocorrer constantemente, tendo seu início com o planejamento realizado pelos docentes no começo do ano letivo, com o intuito de estabelecer diretrizes para o trabalho pedagógico, assim como durante todo o período de docência. Cabe destacar que, cada professor apresenta uma forma particular de organizar as aulas, porém devem seguir algumas especificidades da escola.

Neste sentido, este tópico apresenta a configuração das aulas de EF a partir dos dados das observações e das entrevistas realizadas com os professores de EF, apontando as estratégias metodológicas para manter o interesse dos alunos, os conteúdos abordados, a postura do professor, sua relação com os alunos, os

recursos utilizados, o processo avaliativo, assim como as vivências anteriores dos docentes de EF da rede municipal e suas inquietudes.

Conforme exposto anteriormente, a configuração das aulas de EF diferenciam-se de acordo com os objetivos e realidade da escola, com as características dos alunos, e com a forma do professor de planejar e sistematizar os conteúdos. No caso específico, das aulas de EF dos 5º anos do ensino fundamental das escolas municipais de Ponta Grossa/PR, observou-se mais convergências do que divergências entre os docentes neste aspecto investigado, apesar dos mesmos apresentarem estratégias metodológicas diferenciadas. Em relação a essa questão, foi arguido aos docentes sobre a configuração das suas aulas, se seriam mais expositivas e teóricas, ou mais práticas e dinâmicas, e como seria a sequência e as estratégias metodológicas das aulas. Durante as observações e por meio da entrevista, constatou-se que 5 (cinco) dos 6 (seis) professores de EF, ministram aulas teóricas e práticas, e que apenas um ministra apenas aulas práticas.

A falta de aulas teóricas no contexto escolar é apontado por Shigunov e Shigunov Neto (2002) como algo frequente, e que os professores na sua minoria realizam sua docência em sala de aula para explicar sobre higiene, saúde e os esportes que os escolares estão praticando, e os que o fazem dedicam sua aula para a explicação das regras das modalidades esportivas, sem ao menos planejar e definir seus objetivos durante a prática pedagógica. Essa ponderação feita pelo referido autor, pôde ser diagnosticada durante as observações, uma vez que foi visto em apenas uma aula reservada para explicar a teoria do P1EB e P2EB, os quais explicavam as regras de determinado esporte, sendo que os demais docentes neste período de investigação, somente realizaram aulas na quadra. Porém, cabe destacar que esta separação entre teoria e prática, sala de aula e quadra, embora implícita em alguns docentes investigados, observou-se que os mesmos trabalham ao mesmo tempo teoria e prática, as vezes predominando a teoria e outras predominando a prática, pois toda prática é permeada por teoria, e a teoria é para fundamentar a prática. Essa ponderação pode ser confirmada quando os professores durante as aulas de determinada modalidade esportiva, faziam feedback sobre regras, posicionamento, especificidades da quadra, entre outros.

Em relação ao formato das aulas, praticamente todas são configuradas da mesma forma. Primeiro os professores explicam a teoria e depois os alunos realizam

a prática (PEA, P1EB, P2EB, PEC e PED), e no caso do PEE, durante a prática da atividade, esporte ou jogo, ocorre simultaneamente a explicação do conteúdo. Já no que tange a sequência das aulas práticas, constatou-se que os docentes de EF apresentam praticamente a mesma rotina, saindo com os alunos em fila em direção a quadra, iniciando as aulas sempre pelo aquecimento e alongamento, depois a prática propriamente dita, finalizando com o alongamento, na sequência os alunos tomam água e retornam para a sala em fila.

Destaca-se que apesar dos professores apresentarem a mesma configuração nas aulas, cada professor tem uma forma específica de desenvolver os conteúdos, seja em sala de aula ou na quadra, conforme apresentado abaixo através das respostas dos professores de EF na entrevista:

“Minhas aulas são teóricas e práticas, por exemplo a aula de basquete eu trabalho o histórico, como surgiu, as regras, isso em sala de aula, daí a gente vai para a quadra em uma outra aula. Todas as aulas tem aquecimento, alongamento [...] como estratégia não insisto na atividade, modifico, mas o objetivo continua o mesmo, a atividade muda para voltar o interesse dos alunos, se não perde a aula (PEA)”

“Eu trabalho as duas formas, prática e teórica, principalmente no 2º ciclo, pois no 1º ciclo é mais prática, porque eles ainda estão no processo de alfabetização, por isso é mais na base da conversa, da prática do dia a dia, eu demonstro, mostro o material, explico como vai ser a atividade e eles executam. No 2º ciclo, trabalho a parte teórica, eles tem um caderninho, o 5º ano especificamente, então assim, eu trabalho o histórico, as regras, linhas, quadra, e depois na prática eu explico, demonstro e eles executam. [...] Eu procuro usar como estratégia atividades dinâmicas, que eu como aluna gostaria de fazer, colocando objetivos, por exemplo, no futsal dentro do jogo eu posso trabalhar as regras e fundamentos. Mesmo assim, se não der certo, eu vou mudar a atividade, pra ver se eles motivam mais (P1EB)”

“São mais práticas, mas tem teoria também, pro 5º ano principalmente, a gente trabalhava mais afundo os conteúdos, porque eles compreendem melhor, correspondem de uma forma diferente. [...] Dependendo do conteúdo, eu organizo a aula teórica, por exemplo a capoeira, eu explico onde ela surgiu, porque surgiu, passo um vídeo, ou seja, histórico e como realiza determinada modalidade. Já a prática, por exemplo o xadrez, eu começo lembrando as regras e os movimentos, as peças, daí o jogo em si...mas para o 4º ano é diferente, temos um livro específico, no qual trabalhamos tudo sobre o xadrez, pro 5º ano só lembramos porque eles já viram. [...] Como estratégias nós usamos o apito para chamar a atenção e quando percebo que eles estão perdendo o interesse eu modifico a atividade (P2EB).”

“As aulas são teóricas e práticas, as teóricas podem ser descritivas, podem ser trocas de informações a partir do que eles já sabem, é feito uma lista lá, o que eles já sabem sobre tal prática, e os alunos falam, ou quem já praticou, a partir disto é feito uma troca de informações. E a prática é quando a gente vai lá, pratica um

esporte ou jogo. A parte inicial é o aquecimento e alongamento, depois a prática, e quando possível uma volta a calma, mas é bem complicado por causa do tempo [...] as estratégias é tentar fazer com que eles aprendam, participem, explicando que a gente não está cobrando quem é o melhor, o rendimento, o que importa é a vivência, o saber o porquê estão fazendo aquilo, refletir sobre aquilo (PEC)”.

“Eu trabalho algumas aulas teóricas também, mas a maioria é prática, a teoria é mais a parte de regras e na quadra os esportes, basquete, futebol, eu trabalho mais essa parte né. Faço um aquecimentinho, uma atividade de aquecimento, daí passo para a parte específica, por exemplo em uma aula de basquete vou trabalhar passe, drible, e no final faço um alongamento [...] como estratégia eu sempre tô buscando coisas diferentes, então eu sempre procuro fazer com que a aula seja bastante ativa e não repetitiva, pois a partir do momento que começam a repetir muito eles perdem o interesse, vou passando do mais fácil para o mais difícil, pra eles estarem sempre superando alguma coisa (PED)”.

“As minhas aulas são práticas, eu não passo nada no quadro, não faço escreverem. Tanto é que, a criança aprende fazendo, não adianta ficar falando que eles não vão te escutar, então eu vou para a quadra e explico, daí vai entrando a parte teórica [...] como estratégia vou trocando de atividades (PEE)”.

Considerando as respostas dos docentes de EF, observou-se a preocupação em relação a manutenção do interesse e participação dos escolares nas aulas, uma vez que buscam estratégias diversificadas para que os alunos mantenham o interesse nas aulas e os objetivos propostos sejam atingidos, para tanto os professores procuram variar a utilização de materiais, o apito é utilizado quando necessário no comando nas aulas, em relação a duração das atividades e/ou mudança das mesmas (PEA, P1EB, P2EB, PED, PEE). Nesse entendimento, Soler (2003) considera o uso de diferentes formas para manter o interesse dos escolares, pois depois de algum tempo a criança dispersa, sendo necessário a transformação ou mudança na atividade proposta por parte dos professores.

No que se refere aos conteúdos, e a utilização de recursos físicos e materiais nas aulas de EF, observou-se que os professores selecionam os conteúdos conforme seu planejamento e as DCEM/PG (2015), trabalhando esportes coletivos e individuais, atividades motoras e de estafetas, ginástica, lutas e dança. Em contrapartida esses conteúdos não seguem uma mesma sequência no ano letivo, cada escola investigada apresentou conteúdos diferentes no mesmo período de investigação, convergindo apenas em relação a divisão dos conteúdos por ciclo, sendo no primeiro as vivências motoras e atividades recreativas e no segundo ciclo atividades pré-desportivas. Nessa direção, Gallardo (2010) ressalva que a forma de

intervenção deve ser sistematizada e organizada, seguindo uma sequência do nível mais fácil para o nível mais complexo, respeitando as especificidades e rotina dos escolares.

Em relação aos recursos físicos, os professores utilizam a quadra, a sala de aula, saguão, enfim, todos os espaços disponíveis na escola, e no que diz respeito aos recursos materiais, utilizam bolas diversas, cones, tabuleiros, arcos, raquetes, kits coordenação, entre outros fornecidos pelo município, além de confeccionar seus próprios materiais (P1EB e P2EB), os quais são armazenados em sala própria. Logo abaixo, apresenta-se um trecho da entrevista que responde aos questionamentos referentes aos conteúdos e recursos utilizados nas aulas pelos docentes de EF.

“[...] no primeiro ciclo eu começo mais com a socialização, mais recreativo, cooperação, sempre tendo um objetivo, sempre com brincadeiras. No segundo ciclo, começo também com a socialização, exercícios e já parto para algum esporte coletivo, praticamente trabalho todo o ano algum esporte. [...] de recursos uso giz, bolas, cone, kit movimento, kit da educação infantil, cordas, utilizo bastante (PEA).”

“Eu pego os pareceres e vejo os conteúdos que eu tenho que trabalhar, vou organizando de maneira que se enquadrem na escola, se está disponível a quadra, se tem material, o que as crianças precisam primeiro para depois chegar em um outro conteúdo, começando do mais simples do mais necessário, no 1º ciclo mais as habilidades, e no 2º ciclo mais as modalidades, mas não deixo de trabalhar a parte básica. [...] Eu uso tudo o que está disponível na escola, quadra, saguão, sala de aula, gramado, parquinho, giz, xerox, todo recurso material disponível na escola (P1EB).”

“Em relação aos conteúdos a gente vai encaixando por bimestre, trabalhamos esportes coletivos e individuais, lutas, jogos de mesa, ginástica, conhecimentos sobre o corpo, falta fechar com ritmo e expressão corporal. [...] geralmente usamos a quadra, o saguão, a biblioteca, a sala de aula e de vídeo, praticamente todos os espaços da escola. Usamos cone, arco sempre, bolas, construímos com os alunos os materiais, usamos bastante material (P2EB).”

“[...] nas aulas geralmente explico antes o que vai ser feito, trabalho os esporte, coordenação motora, circuitos. [...] de material uso bolas diversa, cones, arcos entre outros (PEC).”

“[...] faço um cronograma para seguir os conteúdos, trabalho os esportes, jogos de mesa, principalmente o xadrez, friso muito a coordenação motora, circuito com combinações variadas de movimento. [...] eu uso TV, notebook, multimídia, materiais esportivos, quadra, sala (PED).”

“[...] no começo do ano trabalho os esportes, depois passo para os jogos. [...] uso bolas, bambolê, cones, vídeos, pois facilita bastante (PEE).”

Neste item, durante a entrevista e as observações, notou-se que os professores estão insatisfeitos com a quantidade de materiais fornecidos, alegando que a pequena quantidade ou até mesmo a falta deles, contribuem para uma aula de má qualidade. Nesse entendimento, Bracht et al. (2005, p. 39), coloca que

[...] Existe uma necessidade de melhor equiparar as escolas, e que a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas são necessárias para as aulas de Educação Física, e sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico.

Essa insatisfação apontada pelos professores na entrevista, foi confirmada durante as observações das aulas, onde constatou-se que a pequena quantidade de materiais de EF contribuiu para a espera das crianças em longas filas, distração e perda de interesse por parte das mesmas, e até mesmo a insatisfação do professor em realizar determinada atividade. No entanto Bracht et al. (2005, p. 40), pondera que “outros aspectos devem ser considerados, embora alguns professores justifiquem e condicionem as lacunas de seu trabalho à carência de tais estruturas”. Nessa mesma perspectiva, Soler (2003) pondera que o docente deve ter clareza que a falta de material não deve ser desculpa para deixar de realizar as atividades planejadas, sendo possível utilizar outros materiais, o autor que muitas vezes falta criatividade por parte dos professores.

Todavia, observou-se que dois professores (P1EB e P2EB), apesar de apresentarem essa insatisfação, não restringiram a qualidade de suas aulas a quantidade de materiais, pois encontraram alternativas para tornar suas aulas mais atrativas e dinâmicas, confeccionando seu próprio material esportivo e educativo. Soler (2003, p.127) acredita que “o principal ingrediente do professor é sua criatividade”, despertando no aluno um maior interesse e valorização da aula. Cabe ressaltar, que não se defende este descaso em relação a falta de material e um espaço físico adequado, mas sim aponta-se que o processo de ensino e aprendizagem não deve ficar limitado a este único fator, podendo comprometer as infinitas possibilidades de vivências motoras que as aulas de EF podem propiciar aos escolares. Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009), dizem que o aluno deve ser o centro dos objetivos propostos nas aulas, e que as metas dos professores não devem estar atreladas exclusivamente a infraestrutura da escola e a falta de materiais.

Em relação as ponderações referentes ao relacionamento aluno professor, e como os professores de EF se veem, notou-se que os mesmos acreditam que para um bom relacionamento é necessário uma aula mais prazerosa, interessante, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem. Os professores se consideram amigos dos alunos, docentes que refletem sobre sua prática pedagógica, se dizem compreensivos, dispostos a ouvir e a ajudar. Corroborando com essa visão apresentada pelos docentes de EF, Soler (2003) pondera que mudando a postura do professor, certamente a postura do escolar sofrerá mudanças significativas, na sua criticidade, autonomia, interação, respeito, superando suas dificuldades e construindo seu conhecimento.

Porém, analisando as respostas das entrevistas dos professores e através das observações, foi possível perceber algumas divergências em relação ao discurso e a prática, uma vez que, a figura do professor como centralizador do processo em alguns professores ainda é latente em alguns professores (PEC e PED), mesmo que inconscientemente. Nesse aspecto Soler (2003), aponta que o docente não pode mais ser visto como detentor absoluto do saber, devendo aprender e ensinar simultaneamente, mediando o conhecimento com os escolares, sendo um facilitador e não um opressor.

Também observou-se que alguns docentes possuem um maior domínio em relação as turmas do que outros (PEA, P1EB e P2EB) demonstrando afeto e mediando o conhecimento em prol de uma aprendizagem significativa. Neste contexto, Toledo, Velardi e Nista Piccolo (2009), colocam que o papel do professor é estimular o desenvolvimento dos escolares, em todas as suas dimensões e manifestações, fazendo isso por diferentes caminhos, através de um universo de possibilidades. Abaixo, os professores de EF se posicionam em relação a esse questionamento.

“Deve haver afinidade, confiança, amizade, liberdade para perguntar, indo além das quadras, da sala. [...]eu acho que dou muita liberdade para eles perguntar quando não entendem, procuro conversar sobre a dificuldade deles (PEA).”

“Respeito em primeiro lugar, tanto por parte dos alunos quanto por parte do professor, ter interação. [...] Tecniciста eu não sou, não sou tão rígida assim, eu acho que sou mais reflexivo, eu observo o aluno, assim eu reflito sobre a prática deles, o que precisa melhorar, e reflito para tomar uma decisão de como favorecer eles (P1EB).”

“Eu acredito que o diálogo, você tem que ouvir o aluno, parar para ouvir, se ele te procura é porque ele confia em você, eu acredito que o diálogo. [...] não sou tecnicista, acredito que sou mais reflexivo (P2EB).”

“Primeiro tem que haver um respeito entre as partes e a relação tem que ser boa, professor no seu lugar e aluno no seu lugar, claro que você não vai deixar de conversar com seu aluno, mas deixando bem claro quem é o professor e quem é o aluno, e qual o seu papel de aluno. [...] acredito que sou um professor que reflete, que faz com que os alunos pensem antes, durante e depois de praticar determinada atividade (PEC).”

“Respeito. [...] não sou um professor tecnicista, acho que não sei me definir, acho que sou reflexivo, porque em todas as situações tento fazer com que eles enxerguem os dois lados (PED).”

“Eu acho que você tem que manter a postura, eu sou professor e você é o aluno, mas ao mesmo tempo você tem que tentar ser amigo deles, entende, deixar que eles confiem em você. [...] bom, eu cobro bastante, mas ao mesmo tempo procuro ser amiga dele, eu sempre abraço, converso, não só sobre as aulas, procuro saber um pouco sobre a vida deles, acabo virando amiga (PEE).”

No que tange as inquietudes dos professores de EF em relação a prática pedagógica, verificou-se uma grande preocupação em relação ao processo formativo, com o qual não concordam, a indisciplina e a importância e reconhecimento da EF como disciplina curricular. Os PEA, P1EB, P2EB e PEC, relatam que a falta de conhecimento de determinados conteúdos interfere na qualidade das aulas, e que um maior domínio possibilitaria um ensino mais efetivo e uma aprendizagem significativa. Observou-se também que o PEC, seja por estar há pouco tempo na rede municipal, pelo seu processo formativo, ou talvez por nunca ter trabalhado com os anos iniciais do ensino fundamental, apresenta muita dificuldade em trabalhar determinados conteúdos, o que acaba interferindo na perda de interesse e dispersão das crianças e no real objetivo da aula. Os demais professores, apesar de demonstrarem inquietações a respeito da sua formação profissional e suas habilidades, apresentam segurança aos alunos no processo de ensino de todos os conteúdos.

Outro fator que incômoda os professores de EF (P1EB e PED), na docência é a indisciplina dos alunos, a falta de respeito e o interesse em aprender, o que faz com que os docentes a todo o momento paralisem a aula para chamar a atenção em relação ao comportamento, limitando muitas vezes a aula para apenas “disciplinar”, e não construir e compartilhar conhecimento. Nesse caso, PED aponta que os pais,

na sua grande maioria, são os grandes responsáveis por isso, devido ao fato de permitirem esse tipo de comportamento dos filhos, e questionarem sobre o trabalho docente e o papel da escola no processo formativo das crianças.

O professor PEA também apontou a falta de reconhecimento sobre a importância e o papel da EF tanto por parte da sociedade quanto pelos agentes envolvidos no processo educacional, marginalizando assim a EF, colocando-a como disciplina secundária e suporte para as demais. Neste sentido, Góes e Mendes (2009), ponderam que a EF deveria ter um maior reconhecimento na grade curricular, uma vez que é uma disciplina que oferece infinitas possibilidades de trabalho, seja dentro ou fora da sala, além de apresentar temáticas que estimulam a reflexão, os questionamentos em relação aos problemas cotidianos, sejam eles sociais, educacionais ou culturais, sendo os escolares capazes de intervir positivamente através de soluções e novas ideias para esse enfrentamento.

A seguir os trechos das entrevistas que retratam os fatores discutidos anteriormente:

PEA- “[...] ah, eu acho que esta questão da consciência da EF, da parte da sociedade em relação a EF, a importância dela, que ela ainda serve para a hora atividade dos outros professores e não como disciplina. Outra coisa é o aperfeiçoamento, a gente acaba puxando para o que a gente tem mais afinidade, e acaba passando meio rápido os outros conteúdos, talvez se tivesse uma formação, especialização, de modo geral iria dar um ânimo, por exemplo aqui na escola a questão do atletismo, eu não tenho muito espaço, acabo deixando meio de lado, trabalho o básico com eles só”.

P1EB- “Eu acho que é a dificuldade que eu tenho ainda de lidar com a indisciplina, isto ainda me atrapalha bastante, se isso me incomoda há seis anos, significa que eu ainda tenho que melhorar, deve ser porque não achei a maneira correta, não consigo me corrigir”.

P2EB- “Na verdade o que mais me incomoda, é como eu me porto sabe, porque as vezes você tá ali, tá corrigindo e depois fica pensando que não precisa fazer aquilo, no sentido comportamental mesmo dos alunos, da criança. Daí de repente você vê que não deveria ter tido tanta rigidez, porque a fila tem que estar assim, os alunos tem que ficar com a mãozinha pra trás, daí eu me pego reproduzindo essa prática que eu não gosto, não concordo, mas você vai reproduzindo sem pensar o que já é feito na escola, e isso me incomoda muito, e não sei como lidar, corrigir isso.

PEC- “[...] talvez não dominar certos conteúdos, como por exemplo a luta, coisa que eu não domínio, mas que há maneiras de ensinar,”

PED- “[...] os pais, porque as crianças são sem limites, e aqui na escola a gente coloca limites, e eles estão sempre reclamando, não acham correto a gente cobrar, então me incomoda bastante esta parte”.

PEE- “[...] na minha prática o que mais me incomoda, é que a turma tá tão agitada que a gente acaba se estressando né, não tendo paciência com certos alunos, e isso me incomoda porque depois de um tempo eu começo a conhecer a vida deles fora da escola, e fico pensando porque eu falei daquele jeito, pois nessa hora que eu deveria dar carinho, atenção, porque no auge da bagunça a gente acaba se estressando”.

No que concerne as vivências dos professores de EF, constatou-se que de alguma forma elas interferem na prática pedagógica, no planejamento das aulas, nas estratégias metodológicas e/ou na seleção dos conteúdos. Observou-se que os professores tendem a trabalhar inicialmente os conteúdos com os quais apresentam uma maior afinidade e habilidade de forma mais intensa e prazerosa, porém em relação aos conteúdos que apresentam dificuldade e domínio trabalham com menos intensidade e entusiasmo, com exceção do P1EB que relata que não faz essa associação.

Neste contexto, notou-se também que as vivências dos professores como atletas e até mesmo, o processo formativo inicial de todos os docentes de EF investigados, os direcionam a trabalhar com maior ênfase as atividades esportivas, como o futsal, o handebol e basquetebol. Finck (2011) constata que muitas vezes na formação inicial dos professores, ocorre o predomínio de técnicas e táticas esportivas, e que posteriormente podem contribuir para que haja a reprodução desses gestos refletindo no trabalho pedagógico. Esse entendimento da referida autora pôde ser confirmado por meio das respostas dos professores investigados:

PEA- “Em relação as vivências, interfere na questão de afinidade com o esporte né, eu gosto de handebol, então é minha paixão, e isso interfere, eu acabo trabalhando mais.

P1EB- “Interferem, primeiro para eu chegar na EF, a vivência com o basquete e o xadrez fez com que escolhesse a EF, eu trabalho com eles nas aulas os conteúdos do xadrez e basquete, mas não favoreço porque eu gosto, mas como tenho a opção do treinamento, eu procuro trabalhar o basquete e o xadrez”.

P2EB- “Interferem né, por exemplo quando eu trabalho futsal, eu me sinto mais a vontade, porque futsal eu já fazia quando eu estava na escola, já tive uma vivência. Já o vôlei, eu nunca fiz na escola, eu tenho dificuldade, não que eu não saiba

ensinar, até porque eu tive na universidade, mas não é tão tranquilo quanto ao futsal que eu já tive vivencia”.

PEC- “Interferem pelo fato de como montar uma aula, estruturar, planejar, e, mas trabalhar com o ensino fundamental é bem diferente do que eu já trabalhei”.

PED- “As vivências interferem em algumas coisas, tem coisas que a gente usa como exemplo e que dão certo, então a gente vai trazendo como bagagem né”.

PEE- “Então, assim, a cada ano que passa, a gente aprende algo diferente, aquilo que eu aprendi na universidade, muita coisa na prática não dá certo, e em cada ano a gente vai mudando, modificando, então de alguma forma o que a gente viveu interfere, seja para mudar algo ou repetir o que deu certo”.

Já com relação as proposições dos professores de EF, quando questionados sobre o processo avaliativo, foi possível identificar convergências nas respostas de todos os professores de EF, uma vez que os mesmos fazem o uso dos pareceres avaliativos indicados pela DCEM (SMEPG/PR, 2015), constatou-se também tais convergências nas observações das aulas. Neste aspecto, cabe destacar que nos pareceres avaliativos da DCEM (SMEPG/PR, 2015), são considerados parâmetros em relação a participação e o interesse dos alunos na realização das atividades, não sendo atribuídos valores numéricos mas sim conceitos: A (atingiu), B (intermediário) e C (não atingiu).

Apenas os P1EB e P2EB, realizam formas diferenciadas de avaliação além da indicada (SMEPG/PR, 2015), sendo avaliação teórica, pesquisa, construção de maquetes. Corroborando com esta prática dos professores acima citados, Bracht et al. (2005, p. 50), considera que muitos docentes estão modificando os procedimentos de ensino, “solicitam pesquisas aos alunos, mudanças nas regras dos jogos, estimulam conversas e debates, constroem planejamento e avaliação participativos, incentivam a criatividade, dão ênfase a ludicidade, entre outros”.

PEA- “Eu avalio por aula, assim, não tenho o costume de fazer a avaliação escrita, porque cada aluno tem um tempo de aprendizagem, então avalio em cima da participação e da vontade de aprender. Se de repente ele não consegue, mas ele tenta, pra mim já é suficiente, registro isso nos pareceres”.

P1EB- “Eu faço a observação pela participação, eu tenho o parecer que é na verdade a parte dos conteúdos. Na educação física, o parecer é um documento avaliativo, e nas reuniões deve estar preenchido, se o aluno atingiu, está em processo ou não atingiu, porém não atribui nota, avalia a participação do aluno, colaboração, mais nesse sentido. Eu além do parecer utilizo trabalhos, pesquisa,

eles sempre constroem maquetes, e fazem pesquisa no caderno. Já trabalhei com provas”.

P2EB- “Então, é questão de participação, se o aluno está fazendo, está tentando, está participando do jeitinho dela, pra mim já é dez, através da observação do desenvolvimento do aluno. Este ano fizemos no início uma avaliação teórica sobre as olimpíadas, sobre o que trabalhamos, e estamos pensando em fazer uma avaliação para o 5º ano no final, para ver o que eles aprenderam, o que ficou. [...] Utilizamos os pareceres, mais como participação e socialização, não tem nota”.

PEC- “Através de observações diárias, eu preencho os pareceres, não atribui nota, só A, B e C”.

PED- “Então, não faço avaliação teórica, eu observo a evolução deles, desde o começo até o final”.

PEE- “Então, a gente tem o parecer, é tudo assim, não sabe fazer, está em processo, já sabe executar. A nota é A, B e C, através do que eu observo nas aulas, daí vou anotando no caderno, para eu saber na hora de preencher o parecer”.

Diante do exposto, constatou-se que os professores de EF realizam o processo avaliativo através do preenchimento dos pareceres, não classificando os alunos através de notas resultantes de rendimento, e sim consideram a participação e o interesse dos mesmos, utilizando como instrumento a observação constante nas aulas. Nesse entendimento, Darido e Souza Junior (2010) ponderam que a aula de EF não visa o rendimento, e isso deve ser explícito com clareza aos escolares, frisando a valorização das diferentes formas de expressão, respeitando as manifestações da cultura corporal.

Todavia, apesar do processo avaliativo dos docentes de EF não visarem classificar e segregar, é preciso conforme destaca Darido e Souza Junior (2010), que os professores por meio das observações, avaliem seu alunos em todas as aulas e situações, informando os mesmos sobre as dificuldades e avanços observados, no sentido de uma avaliação processual e formativa.

No item a seguir, será apresentado as proposições dos professores de EF em relação a reflexão sobre a prática pedagógica.

4.1.4. Reflexões sobre a prática pedagógica

Quanto ao processo reflexivo da prática pedagógica dos professores de EF investigados, os mesmos foram questionados sobre as contribuições que o ensino

de EF proporciona aos escolares, as perspectivas em relação as aulas de EF, assim como, o processo avaliativo e as mudanças necessárias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Libâneo (2005) pondera que a reflexão sobre a prática pedagógica está atrelada a conscientização teórica e crítica da realidade docente, e do entendimento sobre as bases teóricas que sustentam sua prática, as diferentes situações sociais, políticas e institucionais onde ocorre seu trabalho docente.

Nesse cenário, as respostas dos 6 (seis) professores de EF entrevistados indicam que existem alguns desafios e obstáculos a serem superados, para que a prática pedagógica se efetive, no sentido de alcançar os objetivos elencados visando o ensino e aprendizagem nas aulas de EF dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação as contribuições da EF nas proposições dos docentes, foi possível constatar que os mesmos acreditam que a disciplina não apenas contribui para a prevenção e manutenção da saúde dos escolares, mas vai além disso, contribui para viver em sociedade, reconhecer os limites corporais, despertar o gosto pela prática esportiva, a constituição de valores, a compreensão das emoções, entre outros. Nessa perspectiva, cabe destacar que a EF deve assumir sua relevância no contexto escolar, uma vez que pode ser considerada uma disciplina capaz de promover “o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (BRASIL, 2000, p. 143).

Corroborando com a citação acima, identificou-se as contribuições da EF na escola nas respostas dos professores, que atribuem à EF a promoção de diferentes benefícios para o desenvolvimento formativo dos alunos.

“Contribui de várias formas, o gosto pela atividade física, pelo esporte, o interesse. A gente conversa muito sobre isso, sobre o tempo livre que eles tem na rua e tal, o que fazer, procurar uma atividade, e eles sabem da importância da EF na vida deles (PEA)”.

“Primeiro lugar a Educação Física procura despertar um adulto mais ativo, eu acredito que a Educação Física é uma ferramenta muito grande para desenvolver a socialização, respeito, cooperação (P1EB)”.

“Eu acho que contribui no geral, desde a parte da saúde, como aprender uma pratica esportiva para a vida, conhecer o seu próprio corpo e seus limites, trabalhar com as emoções, ganhar e perder, com as frustrações, a convivência em sociedade e respeito (P2EB)”.

“Melhora a questão dos valores, a questão da lateralidade, psicomotricidade, coordenação, toda esta questão (PEC).”

“Acredito que da forma que eu trabalho, contribui para aumentar a atenção e a concentração deles, já tive relatos de professoras no qual os alunos melhoram bastante em sala de aula (PED).”

“O que eu noto nos meus alunos é que eles aprendem a concentração, regras, disciplina, também ajuda nas outras disciplinas (PEE).”

Quanto ao questionamento sobre as perspectivas dos professores de EF em relação a uma aula de qualidade, foi possível identificar nas respostas dos docentes (PEA, PED e PEE), a ênfase à quantidade insuficiente ou a ausência de materiais como fator condicionante da prática pedagógica. Sendo assim, percebemos que esse aspecto para os professores de EF provoca inquietudes e conflitos em relação a prática pedagógica, interferindo negativamente na qualidade das aulas, limitando a atuação docente, e desestruturando a organização do planejamento. Nesse sentido, mais uma vez ressalta-se que tal problemática requer solução imediata, devendo a mesma ser cobrada dos órgãos competentes. Porém, conforme esboçado anteriormente, a carência de material não deve ser vista como justificativa para aulas desorganizadas, sem objetivos, sendo papel do professor buscar outras formas de realizar seu trabalho, enquanto o problema não for solucionado, por exemplo, com a confecção de materiais alternativos (SOLER, 2003).

Nesse questão, também foi possível perceber que alguns docentes acreditam que o bom relacionamento entre professor e os escolares, a motivação de ambos nas aulas, a vontade e disponibilidade dos escolares em aprender, a busca no alcance dos objetivos, a diversidade de vivências e a ampliação do repertório de conteúdos, são indicadores para a configuração de uma aula de qualidade.

Em relação ao questionamento sobre o que os professores mudariam em sua prática pedagógica, almejando uma aula de qualidade, percebeu-se que os 6 (seis) professores apontam a necessidade de mudar o trabalho docente em função da aprendizagem dos alunos, reconhecem também a falta de domínio de alguns conteúdos e especificidades sobre os escolares, para suprir essas questões reconhecem a necessidade de formação continuada, atualizações e estudos, assim acreditam que poderão ministrar aulas mais motivadoras, dinâmicas e interessantes. Nesse entendimento, Taques e Finck (2014, p. 241) ponderam sobre

[...] a importância do professor [...] buscar uma identidade profissional e trazer para a sala de aula conteúdos relevantes para o processo de ensino com propósito de valorizar a disciplina, o saber e a cultura dos alunos e, também buscar novas perspectivas para si mesmo na condição de agente educador.

Nessa perspectiva, o professor deverá estar sempre buscando novas formas de ensinar e aprender, uma vez que a prática pedagógica não pode estar estagnada à sua formação inicial e as suas vivências anteriores a sua atuação profissional, uma vez que os escolares e a sociedade estão em constante mudança, sejam elas políticas, sociais, educacionais ou culturais.

Abaixo, identificamos nas conjecturas dos professores de EF as perspectivas e as mudanças em relação a configuração de uma aula de qualidade:

“Como perspectiva, ah o material e a força de vontade. [...] É difícil responder o que eu mudaria, porque a gente sempre acaba se adaptando. O número de alunos, talvez, as turmas são muito grandes em relação a quantidade de materiais que a gente tem, não consigo trabalhar com todos, talvez reduzir (PEA)”.

“Como perspectiva, acredito que o respeito e a interação do professor com o aluno, acho que independente do material, quadra e espaço, a parte física né, se o professor e o aluno interagem, acredito que vai despertar no aluno alguma coisa [...] Eu gosto das minhas aulas, eles reagem bem, mas eu mudaria a questão da indisciplina e de repente também a parte dos alunos com deficiência física e intelectual, que estão aumentando e a gente tem que estar melhorando, continuar estudando (P1EB)”.

“Como perspectiva, acredito que uma aula de qualidade, seria aquela que motive nossos alunos, que correspondam aos objetivos que a gente tem, e se corresponder a estes objetivos é uma aula de qualidade. [...] Em relação se eu mudaria algo em minhas aulas, acredito que a gente tem que mudar né, as vezes a gente planeja para uma turma e deu certo, pra outra ode não dar, então a gente tem que mudar, tem que estar sempre transformando (P2EB)”.

“Se você consegue alcançar os objetivos que você propôs, se você consegue fazer com que todos vivenciem, e saibam o porquê de estarem fazendo aquilo, já é um grande avanço. [...] em relação as mudanças, eu mudaria a questão teórica, explicar mais, além do que já é feito, mas talvez acrescentar um pouco mais da parte teórica e não somente a prática, aprofundar mais (PEC).”

“Como perspectiva para ter uma aula de qualidade, é a questão do material, porque infelizmente você não tem como dar aula sem o material, além da questão do interesse dos alunos né, conseguir manter o interesse deles nas aulas. [...] Eu mudaria as minhas aulas, gostaria de fazer aulas mais diversificadas, fazer coisas diferentes, mas a gente é impossibilitada porque ainda não temos o material que desejamos, eu mudaria se tivesse mais oportunidade (PED).”

“Gostaria de um bom espaço e materiais, e uma equipe gestora que ajude. [...] No momento, eu não mudaria meu jeito, o resultado é bom, não tem porque mudar, quem sabe em relação as crianças (PEE).”

No que tange ao processo avaliativo em prol de uma aula de qualidade, percebemos nas respostas dos 6 (seis) professores de EF, a utilização do mesmo processo avaliativo que já realizam com os alunos, sem classificar e sim considerando a participação, respeitando o tempo e habilidade de cada criança, usando como instrumento principal a observação diária nas aulas.

“Eu acho que avaliaria da mesma forma, porque tem que respeitar o tempo de cada um, e como falei, o objetivo não é formar atleta, tentar realizar o movimento pra mim já é suficiente (PEA).”

“Assim, dentro do que é trabalhado na escola, eu não mudaria, de repente se tivesse uma outra opção talvez eu mudaria (P1EB).”

“Eu acho que continuaria o mesmo, a participação e a vontade de aprender e melhorar, não tem como avaliar o desempenho da criança, não adianta. Claro que a gente vê se ela aprende, se ela consegue fazer determinado movimento, mas tem que avaliar pela participação e se consegue fazer ou não (P2EB).”

“Não mudaria, continuaria na avaliação contínua e diária através das observações, vendo o progresso dos alunos (PEC).”

“Eu continuaria o mesmo processo avaliativo, porque na EF é só observando o aluno, não adianta ele descrever, se ele não souber lá, não conseguir evoluir fazendo o movimento. Ele pode saber todas as regras do basquete porque ele decorou, mas se ele não vivenciar, não vai saber fazer, é apenas observando ele mesmo (PED).”

“Na idade que eles têm, faria o mesmo processo avaliativo (PEE).”

Diante do contexto investigado, no que refere-se a reflexão sobre a prática pedagógica, identificamos através das respostas das entrevistas e das observações, que os 6 (seis) professores de EF, preocupam-se com a reflexão da sua prática pedagógica em prol de uma aprendizagem significativa, estando abertos as mudanças e a busca de novas formas de realizar a docência, com o intuito de proporcionar uma amplitude de vivências aos seus alunos em relação as manifestações da cultura corporal.

Todavia, constatou-se também que apesar desta reflexão, e da vontade de realizar estas mudanças, alguns professores ainda preocupam-se com os fatores

extrínsecos a realização de uma aula motivadora e de qualidade, como a falta de materiais e estrutura, quantidade de alunos, esquecendo de perceber que independente destes condicionantes, repensar sobre a prática pedagógica vai muito além disso.

Conforme aponta Schön (2000), a construção da profissão docente ocorre a partir da interpretação e análise da prática pedagógica, através de diferentes nuances, tais como a compreensão da matéria pelos alunos, as diferentes relações interpessoais que se estabelecem entre professores e escolares, bem como a dimensão burocrática desta prática. E para se assumir uma postura reflexiva é necessário uma reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja é preciso examinar, avaliar e interpretar as atividades.

No item a seguir, será apresentado as análises referentes a concepção sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva dos 6 (seis) professores investigados.

4.2. ENSINO E APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A entrevista com os 6 (seis) professores de EF foi o instrumento utilizado para análise desta categoria, cujas respostas das perguntas 3 (três) e 4 (quatro) (APÊNDICE IV), descreve o olhar dos docentes em relação ao ensino e aprendizagem nas aulas de EF dos anos iniciais do ensino fundamental. Considerou-se neste item, o entendimento dos professores de EF sobre como ocorre o ensino e aprendizagem, os aspectos que consideram importantes para que se efetive tal processo, além das dificuldades encontradas para ensinar e possibilitar o aprendizado. Nesse sentido, Rangel (2010) aponta que a aproximação dos interesses didático-pedagógicos dos docentes com os interesses dos escolares pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, resultando em uma aula mais rica e significativa em termos de aprendizagem.

No contexto investigado, identificou-se que os 6 (seis) professores de EF acreditam que ensinar e aprender faz parte de um mesmo processo, ou seja, são interdependentes, caracterizando-se pela troca de saberes e experiências, ocorrendo mutuamente e não de forma isolada.

Rangel (2010), nesta perspectiva afirma que o ato de ensinar é uma tarefa árdua, mas ao mesmo gratificante, é uma dinâmica onde ocorrem trocas a todo momento, ou seja, mesmo não aprendendo com o professor, existe a interação com os pares, até com outros meios de comunicação. Entretanto, no ambiente escolar, esse ensinar é revestido de um outro significado, da sistematização da cultura acumulada pela humanidade.

Nos discursos abaixo, apresenta-se o entendimento dos docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

“Ensino é o método, o jeito que eu passo pra eles né, e aprendizagem é como eles recebem isso né, é ter conhecimento sobre determinado assunto, e que você consiga explicar depois (PEA)”.

“Ensino é transferir meu conhecimento pra eles ao mesmo tempo estar aprendendo com eles, em nenhum momento a gente está sozinho, acredito que é uma troca, troca de saberes. [...] Aprender é quando o aluno retém a informação, o conteúdo que eu tô tentando atingir com eles, depende do objetivo da aula (P1EB).”

“Ensino eu acho que é um conhecimento que já foi formado em algum momento que você tá passando pros alunos. [...] Aprender é quando você compreende, quando não faz simplesmente por (P2EB)”.

“Ensino são trocas de informações onde há um professor que vai transmitir algo para o aluno, e o aluno não vai ser apenas receptor, tem que interagir, participar junto. [...] Aprender é quando alguém transmite algo, e você consegue assimilar o que foi falado, que foi dito (PEC)”.

“Ensino é passar o conhecimento que eu tenho pra eles. [...] Aprender é você conseguir absorver alguma coisa que tão tentando te passar, é você aumentar o seu conhecimento sobre determinado assunto (PED)”.

“Como assim? Hum, pra mim ensino é passar o meu conhecimento pros alunos né, é ver que eles conseguem entender. [...] Aprender pra mim é questão do dia a dia, assim, sou eu quem ensino, mas a gente também aprende com as crianças, é quando a gente consegue conviver, entender o que o outro fala (PEE)”.

No que tange aos conteúdos abordados, as estratégias metodológicas utilizadas e os fatores necessários para que ocorra o ensino-aprendizagem, notamos no decorrer da pesquisa várias possibilidades para ensinar e o uso de estratégias metodológicas diversificadas, que visam favorecer a aprendizagem significativa. Constatou-se que os 6 (seis) professores de EF, desenvolvem nas aulas os

conteúdos que constam nas DCEM (SMEPG/PR, 2015), como os esportes, lutas, dança, ginástica, além de alguns valores morais, entre outros.

Gallardo (2010), retrata que os educadores de EF estão propondo novas metodologias e abordagens para a EFE, através da seleção de conteúdos que mais se aproximam do cotidiano e necessidade dos alunos, contemplando o sujeito dentro do processo educacional.

Já em relação as estratégias de ensino, verificou-se que as utilizam de formas variadas, respeitando a individualidade de cada criança, procurando incluir todos no processo, explicando, demonstrando e corrigindo quando necessário, não consideram a performance e sim o interesse e participação dos alunos em tentarem realizar as atividades propostas. Nesse sentido, Rangel (2010) aponta que o trabalho com o coletivo e o individual ao mesmo tempo não é tarefa fácil, porém afirma que é necessário conhecer o sujeito para que possa acontecer o ensino, e não descarta que ao mesmo tempo é possível aprender com os alunos.

Os docentes acreditam que a formação específica na área é imprescindível para ensinar EF, além de ser necessário conhecer a realidade escolar e seus sujeitos, buscando a atualização constante e a interação entre professor e aluno. Gallardo (2010), afirma que o profissional de EF, deve ser capaz de analisar, compreender, descrever e sistematizar qualquer atividade da cultura corporal, e aplicar estes conhecimentos em quaisquer de seus âmbitos de atuação profissional. A seguir, apresenta-se trechos das entrevistas dos docentes investigados no que refere-se a esta discussão.

“Ensino os esportes, lutas, ginástica, dança. [...] Eu ensino de várias formas, pois tem alguns alunos que entendem na teoria, outros com a prática, outros através de exercícios né, através de jogos, repetição, até eles conseguirem compreender. [...] Precisa saber a realidade escolar, cada escola tem um público diferente, cada criança tem um tempo diferente, tem alguns que demoram mais, outros menos, temos que considerar a necessidade do aluno (PEA)”.

“Ensino os conteúdos propostos pelos pareceres, e a gente tenta estender um pouco mais, cooperação, socialização, colocar eles dentro da realidade. [...] Acredito que eu ensino quando estou explicando, demonstrando, quando eles estão executando e quando alguém não consegue cumprir com o objetivo proposto, eu corrijo, desta forma eu acredito que também estou ensinando. [...] O professor precisa ser formado na área para ter conhecimento mínimo, ter uma postura, buscar sempre melhorar, buscar informações, trocas, interagindo sempre com os alunos (P1EB)”.

“De maneira geral, eu ensino vários conteúdos, os esportes de maneira geral, ginástica, conhecimentos sobre o corpo, ginástica. [...] Para ensinar, eu não preciso saber fazer da melhor forma, mas eu preciso saber minimamente o conteúdo que eu tenho que ensinar, os fundamentos para poder jogar.[...] Eu acho que como estratégia a gente está sempre exemplificando, eu não só falo, pois tem aluno que entende ouvindo, mas tem aluno que precisa ver o que você tá pedindo, claro que a gente usa alguns referenciais, mas na prática, a gente conversa pra ver o que vai dar certo na aula, a experiência, tudo o que a gente aprende não se apaga, mas na prática é diferente (P2EB)”.

“Eu ensino os conteúdos, ginástica, lutas, dança, esporte, jogos e brincadeiras, além disso que tá nas diretrizes, circuitos, brincadeiras do mundo infantil, alimentação saudável, entre outros. [...] Eu procuro ensinar através de aulas demonstrativas, demonstro com exemplos pra eles estarem fazendo, no caso explico como vai ser a atividade e a prática mesmo. [...]É preciso conhecer bem os conteúdos, já ter vivenciado, e estar atualizado naquele conteúdo que vai ensinar (PEC)”.

“Para o 5º ano especificamente eu ensino mais os esportes, futsal, vôlei, basquete, handebol e juntamente com os esportes vou intercalando com os outros conteúdos, corpo humano, frequência cardíaca, jogos de mesa, entre outros. [...]Eu procuro mostrar que não precisam ser os melhores, eu sempre falo que não é competição, que eles tem que superar seu próprio limite, tento fazer com que todos participem, explico e mostro como deve ser a atividade. [...]Não precisa necessariamente ser o melhor jogador, o melhor no esporte, mas tem que saber a base para ensinar ao aluno (PED)”.

“Eu ensino os esportes, ensino a questão da cooperação, na verdade cooperação é o que eu ensino bastante. [...] Eu vou soltando gradativamente, no 1º ano eu uso muito as linhas da quadra, no 5º ano eu solto mais, eu mostro e fico observando se eles conseguem fazer. [...] Hum o professor de EF precisa saber um pouco de tudo, saber sobre cuidados sobre higiene, socorro médico, até a parte específica que são os esportes, brincadeiras, tem que saber um pouco de tudo (PEE)”.

No que refere-se a percepção dos professores em relação a forma como ensinam e como visualizam a aprendizagem dos escolares, verificou-se de forma geral que os docentes acreditam que na maioria das aulas promovem o ensino, porém destacam que alguns profissionais ainda “jogam a bola”, sendo descomprometidos e relapsos em relação ao processo educacional. Nessa direção, cabe ressaltar os apontamentos de Gallardo (2010), que relata que é preciso valorizar o tempo e o momento que os alunos estão na escola, criando condições para que obtenham uma maior autonomia em relação aos conteúdos abordados. Sendo assim, é preciso criar situações pedagógicas para que os alunos usufruam ao máximo esse tempo escolar, possibilitando uma gama de estratégias de ensino com

a finalidade de proporcionar-lhes aprendizagem e autonomia, sendo que esta autonomia é uma das principais metas e finalidades do ensino.

Em relação a forma como os professores constataam a aprendizagem dos alunos, os mesmos relatam que isto ocorre quando visualizam os alunos realizando atividades da disciplina de EF fora do horário das aulas, organizando-se sozinhos, ajudando os colegas, e até mesmo corrigindo quando necessário. Nos trechos das entrevistas abaixo, pode-se visualizar o entendimento dos docentes em relação a este questionamento.

“Ah, nos ensinamos sim, porque a EF é um conteúdo importante, e falando por mim e pela minha escola, a gente dá bastante ênfase no aprendizado do aluno, não passa só por passar, não joga só por jogar, sempre tem algum objetivo. [...] Percebo que eles estão aprendendo principalmente no jogo, que você vê que eles estão cobrando regras dos seus colegas, que pode ou não pode fazer isso ou aquilo, que tem noção de regras (PEA)”.

“Assim, na minha opinião, acredito que... Eu não tenho como generalizar, mas infelizmente muitos ainda jogam bola, pois pra mim, isso não é ensinar, não estão corrigindo, interagindo, trocando ideias. [...] Eu constato a aprendizagem quando eles estão executando as atividades propostas de EF fora das aulas, quando eles se organizam sozinhos, quando jogam na hora do recreio sem a minha interferência. Então eles aprenderam e estão executando sozinhos com autonomia da atividade (P1EB)”.

“Os professores ensinam, porém pela minha experiência enquanto aluna, eu acredito que não, pois nas minhas aulas a gente jogava bola, nunca jogou futsal, a gente jogava da forma como a gente via na televisão, não foi ensinado o que podia e não podia. Hoje enquanto professor da rede, da experiência que eu tenho, eu acredito que tenha muitos professores que ensinam. Mas quando os alunos que foram para o estado, relatam que só jogam queimada, eu vejo que lá os professores não ensinam. [...] Na realidade, percebo que eles aprenderam, pelo próprio retorno, quando você percebe que não precisa ficar sempre falando, corrigindo o tempo todo, então quando eu percebo esse retorno sinal, eu vejo que eles aprenderam, dando retorno daquilo que eu esperava (P2EB)”.

“Como já falei, acredito que ensinamos sim, seja dança, esportes, a questão dos valores principalmente, a questão do respeito, da educação deles, a questão da lateralidade, tudo isto a gente ensina e eles tem aprendido. Eu percebo isso através das aulas, diariamente você vai vendo que aquele aluno está evoluindo né, através das observações diárias a gente consegue ver. [...] Os alunos aprendem não como um todo, mas alguma coisa eles aprendem, vamos supor, em um jogo eles podem não aprender um jogo inteiro, mas um movimento com certeza eles vão aprender, ou seja no volei, eles podem não compreender o jogo de vôlei inteiro, mas vão aprender a manchete, ou o saque, ou o toque (PEC)”.

“De uma forma geral a gente ensina, só que tem alguns colegas que a gente percebe que não ensina, mas a maioria ensina, a gente observa como alguns dão aula, e quando recebemos alunos de outras escolas, ainda existe o professor que chega na quadra e solta a bola. [...] Eu vejo que eu ensino, quando todos participam, quando conseguem fazer, não faço comparação, então é nessas ações que consigo ver que a gente tá conseguindo fazer alguma coisa. [...] Bom eu vejo que eles estão aprendendo quando faço um feedback e vejo a evolução deles, do que eles faziam no começo e fazem agora (PED)”.

“Eu acredito que nos ensinamos, pelo menos nos da rede, pois estamos sempre nos reunindo e discutindo, e se você for ver as crianças antes dos professores e depois da contratação dos professores, eles conseguiram aprender muito. Eu consigo ver que ensinei quando eu vejo eles tentando fazer o mesmo, ensinando seus colegas, ajudando cooperando, e passam a corrigir os colegas, não para tirar sarro, mas para ajudar mesmo. [...] Eu vejo que eles aprenderam quando executam o movimento que pedi né (PEE)”.

No que tange as dificuldades de ensinar e aprender, um dos fatores predominantes na fala dos docentes (PEB, PEC e PED) foi a indisciplina dos alunos presente no cotidiano escolar, o que causa insegurança e grande desconforto no exercício da docência. Nesse sentido, Rangel (2010) pondera que a indisciplina é um dos problemas enfrentados por alguns docentes, pois nem todos estão preparados para enfrentar uma classe de alunos com líderes negativos, que não querem fazer aula, e que atrapalham os demais. Outras dificuldades apresentadas seriam a falta de material, a quantidade de alunos e a inclusão, como observa-se nas falas dos professores abaixo.

“Hum a minha dificuldade de ensinar, hum, não sei, acho que a falta de material, o tempo, mas ainda é a questão do pensamento da equipe né, da sociedade que não dá importância, que a EF dá uma bola lá, uma recreação. Isso interfere pouco, porque meus alunos já tem consciência disso né, mas ainda tem mãe que julga porque um aluno não tirou 10,0 em EF. [...] Já a dificuldade do aluno aprender a porque a gente não tem muito tempo de ficar explicando pra aquele aluno que tem maior dificuldade, mas de modo geral não vejo dificuldade pra eles aprenderem (PEA)”.

“Minha dificuldade é a indisciplina, ela interfere no sentido psicológico, muitas vezes tem turmas muito agitadas, e a gente fica estressa, irritada e a aula não sai do jeito que a gente queria, e os alunos dessa forma não aprendem. Aquele que é indisciplinado não presta a atenção e assim não aprende, não compreende os objetivos, só vai estar presente de corpo e atrapalha a aprendizagem dos outros alunos. [...] Dentro das minhas possibilidades de aula, acredito que ainda seja a indisciplina que dificulta a aprendizagem, além de algumas deficiências, dificuldade individual em reter a informação (P1EB)”.

“A dificuldade de se ensinar é entender o que tem que se fazer na EF, existe uma grande confusão no que ensinar. Existe professor bem militarista que tem que arremessar nesse jeito, que tem que fazer desse modo, e tem professor que da aula porque ele quer que o aluno seja jogador. Tem vários motivos para dar aula de EF, não tem um consenso, se você conversar com professor que se formou em 1980 e um professor que se formou agora, cada um tem uma mentalidade, você tem que entender o objetivo da EF na escola. [...] Isso interfere no trabalho pedagógico, eu acho que as vezes é preciso você refletir sobre o seu trabalho, você tem que saber o que está fazendo e porque está fazendo. [...] Em relação as dificuldades de aprender, existe vários fatores, de modo geral encontrar maneiras diferentes de ensinar os conteúdos para todos os alunos, pois cada aluno aprende de um jeito (P2EB)”.

“A dificuldade é ensinar a eles que a EF é importante, é uma disciplina que tem conteúdos e que devem ser seguidos, que não somente é uma aula de lazer, uma aula como se fosse um recreio, uma aula fora do ambiente de sala. [...] Interfere na própria questão do tempo da aula, eu vou ter que ficar chamando a atenção deles, vou ter que estar explicando de novo [...] Já o que dificulta a aprendizagem seja talvez a atenção deles, até o próprio interesse em determinadas aulas, talvez seja esse motivo (PEC)”.

“Pra ensinar o que dificulta é a questão do material, que ainda é precária as vezes, precisa de muito mais material para a demanda de aluno que a gente tem, por exemplo 35 alunos e 2 bolas, é muito pouco, é bem complicado. Prejudica bastante no desenvolvimento da aula, a questão do material, as vezes o aluno em uma aula faz apenas uma vez a atividade no máximo duas vezes, e isso eu acho que prejudica bastante, e a questão da indisciplina também, você tem que para a aula o tempo todo pra chamar a atenção.[...] Em relação a aprendizagem, o que dificulta em ele aprender é o seu próprio interesse, que por mais que a gente mude as estratégias, se não tiver interesse por parte do aluno, não adianta, ele não vai aprender, e essa falta de interesse prejudica muito (PED)”.

“A maior dificuldade pra mim de ensinar é no que refere-se a inclusão, pra mim é difícil uma turma de 25 alunos e ensinar algo para 1 aluno incluso, eu tenho muita dificuldade. Essa dificuldade interfere na questão de que eu preciso de alguém junto comigo pra ta ajudando, pois eu acabo tirando outra criança para ajudar e ela acaba se prejudicando [...] A maior dificuldade de aprender é a indisciplina, interferindo muito na aula, no tempo (PEE)”.

No tópico a seguir será apresentado os resultados relacionados a aprendizagem dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental a partir da prática pedagógica dos professores de EF.

4.3. A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Durante as aulas de EF, percebeu-se que nem todos os alunos são participativos, e nem todas as aulas despertam-lhes o interesse, observou-se também que alguns se sentem inseguros e desconfortáveis na realização das atividades propostas nas aulas. Nesse sentido, torna-se necessário um olhar mais cauteloso e específico do professor de EF, com o intuito de verificar se as aulas possibilitam ou não a aprendizagem dos alunos.

Assim, nesta categoria apontam-se os resultados referentes aos aspectos relacionados a aprendizagem dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental nas aulas de EF, sendo: a percepção em relação as contribuições da EF; os conteúdos vivenciados e aprendidos; o entendimento sobre a postura do professor e como eles possibilitam a aprendizagem; a configuração das aulas de EF; o interesse dos alunos em realizar aquilo que é proposto nas aulas. Para a análise desta categoria foram utilizados os dados das observações das aulas de EF (APÊNDICE VI), assim como o questionário aplicado aos 227 (duzentos e vinte e sete) alunos dos 5º anos, das 5 (cinco) escolas municipais participantes da pesquisa (APÊNDICE V). Cabe destacar, que dentre os 227 (duzentos e vinte e sete) alunos participantes da pesquisa, 32 (trinta e dois) são da EA, 77 (setenta e sete) da EB, 64 (sessenta e quatro) da EC, 36 (trinta e seis) da ED e 18 (dezoito) da EE.

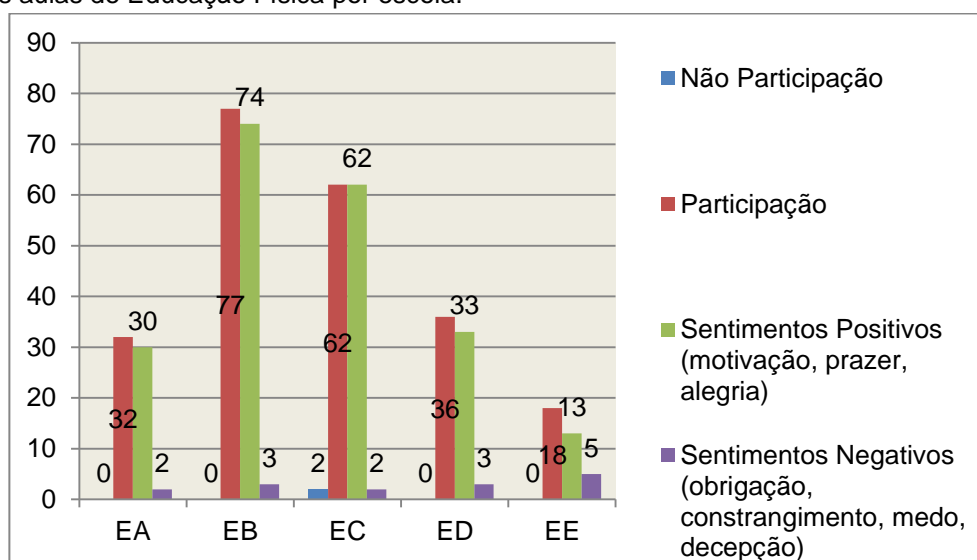
Ressalta-se que, nesta categoria, levou-se em consideração o entendimento de que a criança passa por uma etapa de transformação na forma de pensar e agir, uma vez que anteriormente aprendiam e assimilavam o conhecimento de modo espontâneo, e na escola esse conhecimento é apresentado de forma intencional, organizada, com objetivo de aprimorar os processos de pensamento e aprendizagem (RODRIGUES; VIANA, 2011). Desse modo, torna-se uma tarefa complexa e desafiadora, interpretar a compreensão dos alunos nessa faixa etária, no que diz respeito a disciplina de EF, mesmo que a grande parte dos alunos já estejam alfabetizados e sejam capazes de interpretar e relacionar determinados assuntos.

Diante deste contexto, constatou-se através das observações das aulas e das respostas dos alunos das questões de 1 a 4 do questionário, a participação efetiva da grande maioria nas aulas de EF, onde apresentam sentimentos de euforia,

entusiasmo, alegria e motivação na realização das atividades nas aulas na quadra ou em outro espaço que não fosse a sala de aula. Ressalta-se que, em nenhum momento observou-se alunos dispensados das aulas, ou excluídos por algum motivo que não fosse problemas de saúde, até mesmo os alunos que afirmaram não gostar das aulas de EF, participam efetivamente das mesmas.

Os gráficos abaixo, esboçam uma melhor visualização desta constatação em relação a participação e postura dos alunos em relação as aulas de EF, tanto por escola como na sua totalidade.

Gráfico 2- Participação e sentimentos despertados nos alunos dos 5º anos do ensino fundamental na realização das aulas de Educação Física por escola.



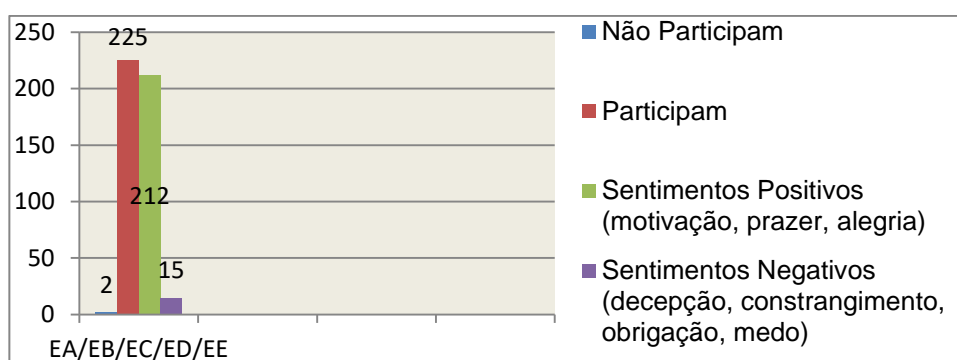
Fonte: A autora (2017).

No gráfico 2 acima, observa-se que 32 alunos da EA participam efetivamente das aulas de EF, sendo que os sentimentos positivos em realizar a aula é evidenciado por 30 alunos e os sentimentos negativos por 2 alunos. Os escolares que relataram os sentimentos negativos alegaram que nunca são escolhidos para realizarem as atividades, e também pela falta de interesse que os mesmos tem em realizar determinadas atividades. Na escola EB, constatou-se que 77 alunos participam efetivamente das aulas de EF, sendo que destes, 74 apresentam sentimentos positivos e apenas 3 apresentam sentimentos negativos, justificados pela fato de não gostarem de fazer atividade física. Na EC dos 64 alunos, 62 responderam que participam das aulas de EF e 2 justificaram que não participam efetivamente das aulas por serem faltosos na escola. Os sentimentos positivos foram evidenciados em 62 alunos e os sentimentos negativos em 2 alunos, os quais

relataram não gostar de fazer atividade física, só participam por obrigação. Os 36 escolares da ED participam frequentemente das aulas de EF, e destes, 33 apresentam sentimentos positivos, e apenas 3 apresentam sentimentos negativos, os mesmos alegam não gostar do professor. Já em relação a EE, observou-se a participação de 18 alunos, sendo que 13 demonstraram apresentar sentimentos positivos, e 5 sentimentos negativos, justificando que sentem vergonha e que são obrigados a fazer as aulas de EF.

O gráfico 3 retrata que dos 227 alunos dos 5º anos do ensino fundamental, 225 participam efetivamente das aulas de EF e 2 não participam, sendo que 212 apresentam sentimentos positivos quando participam das aulas, e 15 alunos apresentam sentimentos negativos. A não participação está relacionada aos alunos faltosos, e os sentimentos negativos que predominam nos escolares é vergonha, obrigação, falta de interesse, e a exclusão na participação.

Gráfico 3- Participação e sentimentos despertados nos alunos dos 5º anos do ensino fundamental na realização das aulas de Educação Física no total de escolas investigadas.



Fonte: A autora (2017).

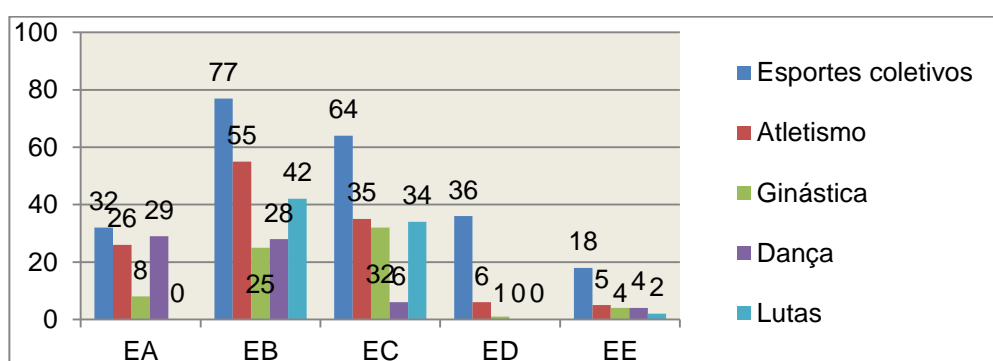
Diante destes apontamentos, verificou-se que na sua grande maioria os escolares apresentam sentimentos positivos quando participam das aulas de EF no ambiente escolar, e uma minoria apresenta sentimentos negativos, os quais podem ser oriundos de frustração, desinteresse ou problemas sociais.

Considerando as respostas dos escolares nas questões 8, 9 e 16, em relação aos conteúdos de EF vivenciados e aprendidos na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, e pelas observações das aulas, verificou-se que os esportes coletivos, como futsal, basquetebol, handebol e voleibol foram citados com maior frequência em relação aos demais conteúdos. Nessa direção, Bracht (2010) afirma que tais modalidades seriam o quarteto mágico predominante do contexto escolar. Os

esportes individuais como atletismo, jogos de mesa, lutas, ginástica e as atividades recreativas e lúdicas apareceram em segundo plano em relação aos esportes coletivos. Cabe destacar que considerou-se o número de vezes que cada conteúdo foi citado entre os investigados, podendo os escolares escolher um ou mais conteúdos.

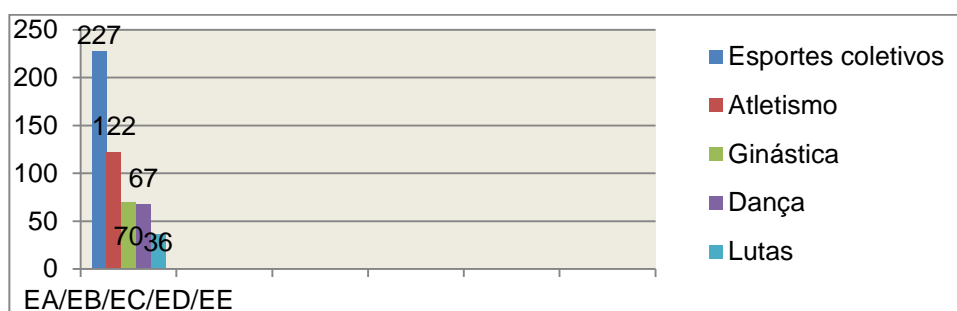
Os gráficos 4 e 5 abaixo apresentam os conteúdos que apareceram com maior ênfase nas respostas dos alunos, em relação as vivências por escola e na sua totalidade.

Gráfico 4- Conteúdos de Educação Física vivenciados pelos alunos dos 5º anos do ensino fundamental por escola.



Fonte: A autora (2017).

Gráfico 5- Conteúdos de Educação Física vivenciados pelos alunos dos 5º anos do ensino fundamental na sua totalidade.



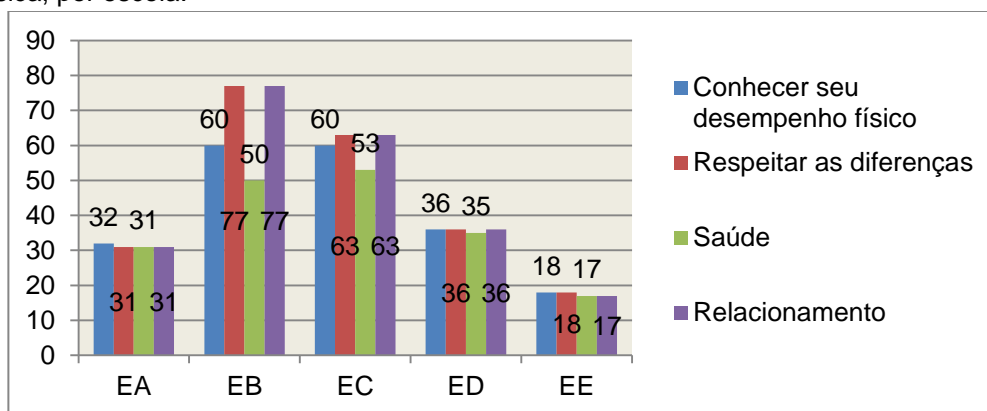
Fonte: A autora (2017).

Por meio dos dados dos gráficos 4 e 5 é possível visualizar que os esportes coletivos apareceram nas respostas dos 227 escolares investigados, confirmando portanto, a predominância deste conteúdo nas aulas de EF. O atletismo apareceu em 122 respostas, a ginástica em 70, a dança em 67 e as lutas em 36 respostas. Assim sendo, percebe-se que o esporte é o conteúdo mais desenvolvido pelos professores, e que se bem trabalhado pode valorizar o conhecimento (DARIDO;

RANGEL, 2005), ou pode causar segregação através da busca da performance, evidenciando aspectos negativos da esportivização nas aulas de EF.

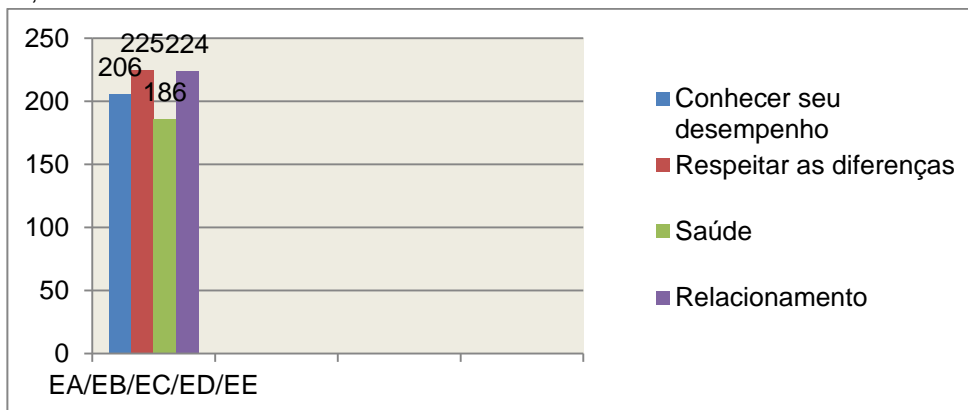
Em relação a percepção dos alunos sobre as contribuições da disciplina de EF, foi possível identificar através das respostas das questões de 10 a 13 que os escolares acreditam que as aulas de EF contribuem para o conhecimento do desempenho físico, para a saúde, no respeito as diferenças e para os relacionamentos, conforme demonstram os gráficos 6 e 7.

Gráfico 6- Percepção dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental, sobre as contribuições da Educação Física, por escola.



Fonte: A autora (2017).

Gráfico 7- Percepção dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental, sobre as contribuições da Educação Física, na sua totalidade.



Fonte: A autora (2017).

Ressalta-se que os gráficos 6 e 7, indicam a frequência com que essas contribuições da EF aparecem nas respostas dos alunos, sendo que o gráfico 7, aponta essa frequência na sua totalidade. O conhecimento sobre o desempenho físico apareceu 206 vezes, o respeito as diferenças 225 vezes, a contribuição para a saúde 186 vezes e para melhorar o relacionamento interpessoal 143 vezes. Nesse

sentido, como afirma Freire (2003), é dever dos docentes de EF mostrarem os benefícios da EF em todos os seus aspectos,

No que tange a configuração das aulas de EF na perspectiva dos alunos, foi possível identificar nas respostas da questão 5, que os 227 escolares, embora descrevam com palavras e terminologias diferentes, visualizam as aulas de EF da mesma forma, como é possível verificar na fala de alguns alunos selecionados aleatoriamente devido ao número elevado desse grupo de sujeitos participantes.

“A professora explica na sala, depois a gente vai em fila pra quadra, corre, alonga e joga bola (AEA)”.

“Sempre é a mesma coisa, a profe busca na sala, a gente forma fila e vai pra quadra, dá os 3 apitos e ela nos ensina, depois a gente aquece, alonga e faz a atividade. No final ela deixa tomar água (AEB)”.

“Vai pra quadra, ela diz o que tem que fazer, a gente brinca de pega pega, e depois joga futebol (AEC)”.

“Primeiro a professora explica na sala, e fazemos fila para ir pra quadra. Esperamos ela ensinar daí a gente faz, alonga e depois joga (AED)”.

“Vamos para a quadra em fila, daí ela explica e mostra e a gente faz. Depois a gente alonga e toma água para voltar pra sala (AEE)”.

Diante das respostas dos alunos e pelas observações, foi possível constatar que as aulas de EF dos 5º anos do ensino fundamental, das escolas municipais participantes da pesquisa, possuem o mesmo formato, a mesma rotina, onde a professora leva os alunos em fila para a quadra e explica a atividade, depois realiza o aquecimento, alongamento e a atividade em si, e os alunos retornam para a sala em fila novamente.

Em relação as respostas das questões 6 e 7 e as observações das aulas, verificou-se que os alunos relatam vivenciar aulas de EF tanto teóricas quanto práticas, porém com predominância de aulas práticas, sendo que as aulas teóricas na percepção dos alunos só aconteciam nos dias de chuva e na sala de aula, com um grau inferior de importância em detrimento das aulas realizadas em quadra. Segundo Betti e Betti (1996), essa confusão entre os professores em relação as terminologias, provocam entendimentos equivocados nos alunos, uma vez que os mesmos entendem que a teoria trata dos conteúdos apresentados em sala de aula, e a prática refere-se as atividades que ocorrem na quadra.

Pode-se perceber também através das observações, que as aulas teóricas eram realizadas exclusivamente para explicar as regras de determinado esporte, e aconteciam sempre em sala, ficando muitas vezes explícito o distanciamento entre teoria e prática, tanto por parte dos professores, quanto pelo entendimento dos alunos. Essa dissociação observada entre teoria e prática, talvez possa ser explicada pelo resquício histórico do fazer pelo fazer. Cabe destacar que essa separação foi um dos fatores que provocou a crise de identidade da EF, deslocando seu papel no ambiente escolar e causando entendimentos errôneos sobre a disciplina e sua importância enquanto componente curricular. Corroborando com esse apontamento, Bezerra e Melo (2010) afirmam que existe uma confusão entre aulas teóricas e/ou práticas, muitas vezes descontextualizadas e sem sentido para os alunos. Tal fato, denota que ainda busca-se o enquadramento da EFE para atender a própria legislação e seu papel na escola.

Sendo assim, como pondera Betti (1987, p. 30):

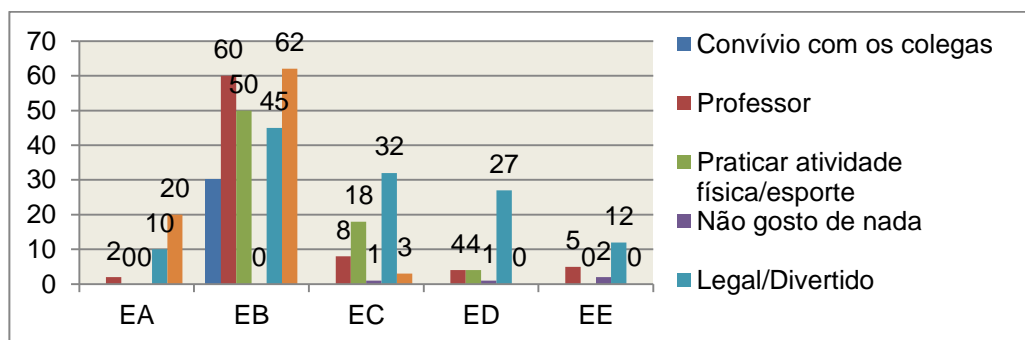
A função da teoria é compreender, explicar e, eventualmente, indicar opções para a transformação da prática. O domínio de princípios teóricos comprovados cientificamente permite ao profissional lidar melhor com questões práticas. A teoria alimenta a prática, e esta realimenta a teoria, num movimento contínuo. É a práxis.

Desse modo, é necessário que tanto os docentes quanto os alunos entendam que teoria e prática não isoladas e distantes, mas sim interdependentes, pois nas aulas de EF não se separa corpo e mente, portanto é importante a abordagem dos conteúdos contemplem os aspectos históricos as manifestações da cultura corporal. Assim sendo, como aponta Braghini (1996), a intenção é possibilitar a ação-reflexão-ação (práxis) dos conteúdos sugeridos e entendidos por professores e alunos.

No que tange ao questionamento das perguntas 14 e 15, em relação aos alunos gostarem ou não das aulas de EF, constatou-se que a maioria deles gostam das aulas. Dos 227 (duzentos e vinte e sete) alunos, 222 (duzentos e vinte e dois) responderam que gostam das aulas de EF e apenas 5 (cinco) alunos afirmaram que não gostam, sendo que destes 5 (cinco), 1 (um) é da EC, 1 (um) da ED e 2 (dois) da EE. Os motivos apontados para justificar o fato dos escolares não gostarem das aulas de EF, são as brigas, a bagunça durante as aulas e também o sentimento de vergonha em realizar atividade física.

Nessa questão também foi possível verificar pelas respostas dos alunos, o que mais gostam nas aulas de EF (gráfico 8), aparecendo com maior frequência o fato de considerarem uma aula legal e divertida (126 vezes), seguida do bom relacionamento com o professor (79 vezes), do benefício para a saúde (85 vezes), da prática de atividade física (72 vezes), do convívio com os colegas (30 vezes) e por fim não gostar de nada (4 vezes).

Gráfico 8- O que os alunos dos 5º anos do ensino fundamental mais gostam nas aulas de Educação Física.

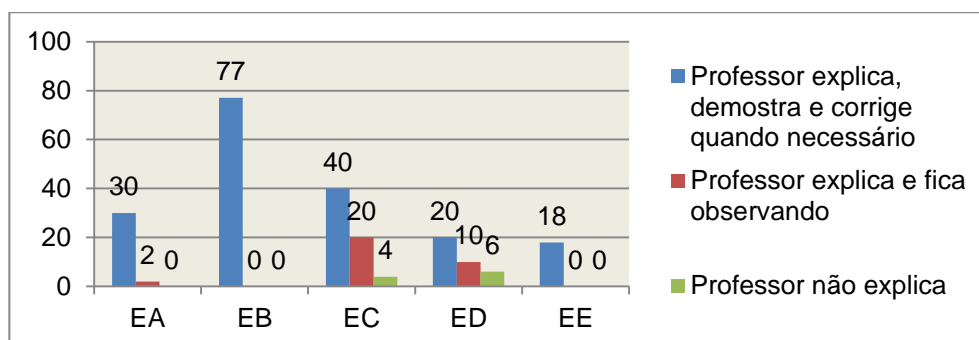


Fonte: A autora (2017).

Considerando a percepção dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem nas aulas de EF, através das respostas das questões C1 a C7, percebeu-se que os escolares observam a postura dos docentes de EF em relação a forma de ensinar, a maneira como os mesmos se relacionam com os alunos, e também como conseguem aprender o conteúdo ensinado.

O gráfico 9, indica as respostas dos alunos sobre sua percepção em relação a forma como os professores ensinam, sendo que dos 227 escolares, 185 responderam que seus professores explicam, demonstram e corrigem a atividade quando necessário, 32 afirmaram que os docentes apenas explicam e ficam observando e 10 afirmam que os docentes não explicam.

Gráfico 9- Percepção dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental em relação ao ensino nas aulas de Educação Física.



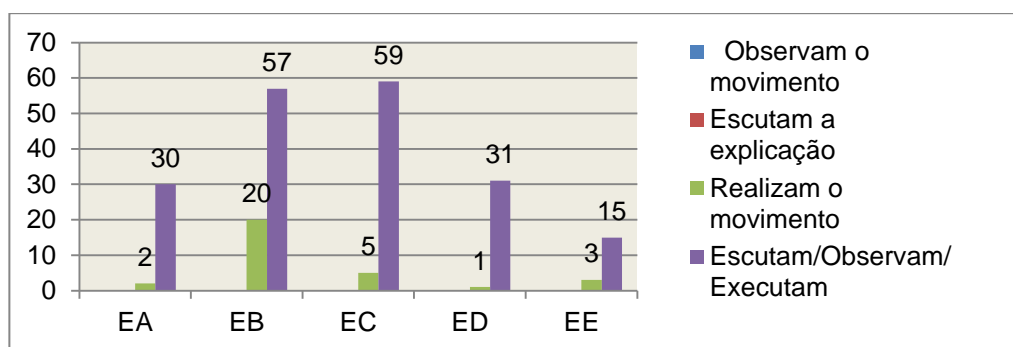
Fonte: A autora (2017).

Neste contexto, cabe destacar que os alunos quando questionados sobre a forma como conseguem aprender, na sua maioria (192) relataram que aprendem quando escutam a explicação, observam o professor fazendo e realizam a atividade em si. Sendo assim, a forma como o professor ensina converge com a aprendizagem dos alunos. Já 31 (trinta e um) escolares acreditam que aprendem apenas quando realizam o movimento, não sendo necessário uma explicação prévia.

O aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser mais bem desenvolvido, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenrolar das atividades em sala de aula (MIRANDA, 2008, p. 3).

Dessa forma, quanto mais diversificado for o ambiente de ensino, e houver afinidade e cumplicidade entre docente e alunos, maior será as possibilidades de aprendizagem, uma vez que os mesmos precisam de incentivo, segurança e confiança para aprender determinado conteúdo, conforme aponta Miranda (2008). Abaixo no gráfico 10, apresenta-se a percepção dos alunos em relação a aprendizagem nas aulas de EF.

Gráfico 10- Percepção dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental em relação a aprendizagem nas aulas de Educação Física.

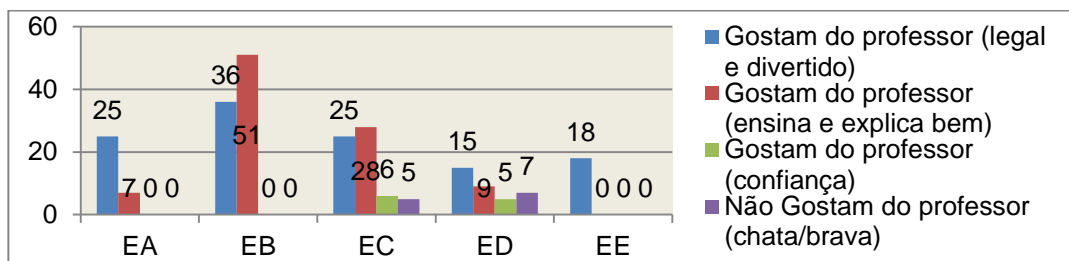


Fonte: A autora (2017).

No que tange ao relacionamento professor x aluno, verificou-se que 119 (cento e dezenove) alunos gostam do seu professor de EF, por acharem os mesmos legais e divertidos; 92 (noventa e dois) alunos relatam que gostam do seu professor por ensinar e explicar bem, 11 (onze) alunos apontam gostar dos docentes por

sentirem confiança e 12 (doze) dizem não gostar de seus professores devido a chatice e braveza (gráfico 11).

Gráfico 11- Relacionamento dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental com o professor de Educação Física.

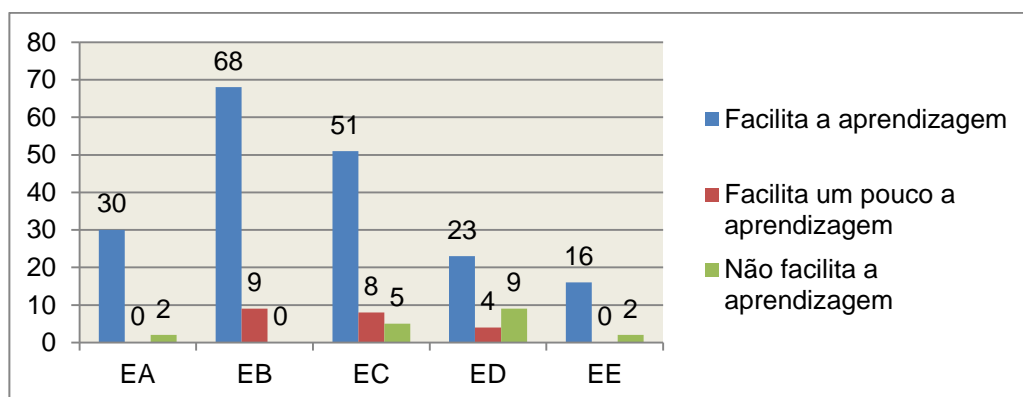


Fonte: A autora (2017).

Observando-se gráfico 11, é possível constatar que o jeito de ser do professor de EF sobressai em relação aos outros aspectos apontados, na opinião dos escolares, a postura amigável e a disponibilidade em relacionar-se com os alunos. Nesse sentido, Rodrigues e Viana (2011), acreditam que a relação professor e aluno depende exclusivamente da empatia do docente com seus alunos, da capacidade de demonstrar interesse por eles, dando carinho e atenção, estabelecendo um elo entre o conhecimento do professor e o conhecimento dos escolares.

Os alunos quando questionados se o fato de gostar ou não do professor interfere na sua aprendizagem, notou-se que 188 (cento e oitenta e oito) alunos afirmam que gostar do professor facilita a aprendizagem, 12 (doze) alunos alegam que ajuda um pouco e 18 (dezoito) dizem não facilitar a aprendizagem, conforme podemos verificar no gráfico 12.

Gráfico 12- Aprendizagem nas aulas de Educação Física x Relacionamento com o professor.



Fonte: A autora (2017).

Analisando o gráfico 12, percebe-se que quando há empatia entre os alunos e o professor de EF, tanto o ensino quanto a aprendizagem prosperam, pois conforme visualizamos, a aprendizagem é facilitada pelo fato dos escolares gostarem de seus professores. Nesse sentido, Miranda (2008, p. 2), aponta que:

A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional.

A seguir, apresentam-se as considerações finais sobre o estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória acadêmica e profissional vivenciadas pela pesquisadora, foram determinantes para a realização do referido estudo, frutos de intensas reflexões, inquietudes, desejos, leituras e estudos em relação a prática pedagógica e a aprendizagem na EFE, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao longo do caminho percorrido pela pesquisadora no campo educacional, enquanto aluna, acadêmica e docente da área, é possível tecer alguns apontamentos em relação a problemática da pesquisa, por meio da qual se buscou analisar como ocorre a prática pedagógica e a aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

Mediante as leituras e reflexões acerca da fundamentação teórica que consubstanciou a pesquisa, assim como da análise dos dados coletados, percebeu-se de forma geral, que os professores de EF, sujeitos desta pesquisa, são comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, o visualizam de forma interdependente, sendo caracterizado pela troca de saberes e experiências, ocorrendo de forma simultânea. Constatou-se que os professores de EF respeitam a individualidade e a realidade dos alunos, assim como apresentam metodologias diferenciadas com o intuito de garantir a aprendizagem para todos. Percebeu-se que os docentes são considerados espelhos para os alunos, e que a relação afetiva interfere diretamente na aprendizagem e na vontade dos alunos participarem das aulas de EF.

Em relação as matrizes teórico-metodológicas que permeiam à docência nas aulas de EF dos 5º anos do ensino fundamental, constatou-se que as DCEM (SMEPG/PR, 2015), são utilizadas por todos os professores, tanto para fundamentar o planejamento como a prática pedagógica. Porém, foi possível identificar alguns entendimentos equivocados e a falta de leitura por parte dos professores de EF, no que se refere aos pressupostos norteadores das DCEM (SMEPG/PR, 2015), pois os professores, com exceção do P1EB, não identificam o uso dos PCN (1997), como fonte teórica utilizada para fundamentar as referidas diretrizes. Também foi possível perceber que os professores de EF, exceto o P1EB e o P2EB, fundamentam seus planejamentos e sua prática pedagógica apenas nas DCEM (SMEPG/PR, 2015)

utilizando também a internet. Assim sendo, a prática pedagógica no contexto da EFE nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas municipais, é fundamentada de forma limitada, pois outras referências teóricas-metodológicas poderiam contribuir de maneira significativa para a reflexão, discussão e melhoria da EFE nas escolas municipais.

Cabe ressaltar que os professores de EF apresentam formas diferenciadas para organizar e elaborar o planejamento e planos de aula, portanto não o seguem rigorosamente, fazem adequações e modificações quando necessário. Os professores afirmaram que os planejamentos são organizados tanto semanalmente, como bimestralmente, semestralmente e anualmente, e os planos de aula semanalmente. Todavia, o acesso da pesquisadora a tais documentos não foi possível, assim a análise documental que estava prevista na pesquisa não foi realizada, sendo que a elaboração do planejamento e planos de aulas ficou apenas no discurso dos professores. Foi possível constatar que há uma lacuna no que tange a organização e sistematização da EFE nas escolas municipais, pois não se tem registro dos conhecimentos abordados durante o ano letivo. Ressalta-se que apenas o P1EB e o PED, apresentaram durante o período da coleta dos dados 2 (dois) e 1 (um) plano de aula respectivamente para análise.

De forma geral, percebeu-se que os professores de EF preocupam-se com o ato de planejar e organizar seu trabalho docente, assim como de buscar atualização constante e interação com os escolares, porém baseiam-se apenas em uma única fonte de leitura para sustentar e respaldar a sua prática, no caso as DCEM (SMEPG/PR, 2015), excluindo as demais contribuições teóricas da área de EF, seja por falta de leitura, tempo ou outros motivos não explícitos durante a coleta dos dados.

Em relação as práticas pedagógicas, foi possível perceber que os professores de EF apresentam mais pontos convergentes do que divergentes em relação a esse aspecto, divergindo apenas nas estratégias metodológicas diversificadas e na forma como organizam o planejamento. Constatou-se, de forma geral, que todos os professores, acreditam que promovem o ensino e possibilitam a aprendizagem nas aulas de EF, dizem perceber isso quando visualizam os alunos realizando atividades que aprenderam nas aulas em horários distintos e fora do ambiente escolar, e

também quando os mesmos ajudam os demais colegas durante a realização de algumas atividades.

Como pontos convergentes, verificou-se que todos os professores perpassam por uma ou mais abordagens pedagógicas da EFE na mesma aula, sem ter a percepção que isso ocorre, contradizendo muitas vezes o que dizem com a prática pedagógica efetivada. Nesse aspecto, os docentes PEA, P1EB, P2EB, PEC, PED e PEE, aproximam suas práticas pedagógicas com bastante frequência das abordagens crítico-emancipatória, crítico-superadora, psicomotricidade, desenvolvimentista e cultural. Todavia, observou-se também entre os sujeitos investigados, uma falta de clareza e entendimento em relação as abordagens pedagógicas da EFE, uma vez que não conseguem diagnosticar, relacionar e assumir uma ou mais concepções norteadoras de forma objetiva e segura, seja por uma formação inicial fragilizada, falta de reflexão ou até mesmo por desconhecimento. Cabe ressaltar que o professor pode adotar uma ou mais abordagens em sua prática pedagógica, porém precisa ter clareza e entendimento sobre suas concepções de mundo, homem, sociedade e educação.

Outro ponto convergente identificado neste estudo, foi em relação a configuração das aulas de EF dos 5º anos do ensino fundamental das escolas municipais investigadas. Observou-se que os docentes de EF, apresentam aspectos comuns em relação a configuração das aulas, apresentando predominantemente mais aulas práticas (quadra) em relação a aulas mais expositivas (sala de aula), ressalta-se que apesar de implicitamente ainda estar presente na concepção da maioria dos docentes investigados a separação entre teoria e prática (sala de aula e quadra), observou-se que os mesmos trabalhavam ao mesmo tempo teoria e prática (práxis), as vezes predominando a teoria em outras predominando a prática. É importante evidenciar que toda prática é permeada por teoria, e toda teoria fundamenta a prática.

No que tange a rotina e especificidades das aulas, os professores de EF, também apresentaram semelhanças neste aspecto, pois primeiramente explicavam a teoria e depois os alunos realizavam a prática (PEA, P1EB, P2EB, PEC e PED), e no caso do PEE, durante a realização das atividades, esporte ou jogo, ocorria simultaneamente a explicação da teoria. Percebeu-se também a convergência da mesma sequência didática, na qual os alunos sempre saiam em fila em direção a

quadra, iniciavam as aulas pelo aquecimento e alongamento, depois a prática propriamente dita, e finalizavam com o alongamento. Cabe destacar, que neste aspecto, as respostas dos alunos convergem com o que dizem os professores, uma vez que descrevem a mesma rotina na configuração das aulas de EF. Destaca-se que, apesar dos professores apresentarem a mesma configuração nas aulas, cada docente tem uma forma específica de desenvolver os conteúdos, seja na sala de aula ou na quadra, pois utilizam diferentes estratégias, divergindo portanto nesse aspecto.

Em relação aos recursos físicos e materiais, constatou-se que os professores utilizam a quadra, a sala de aula, o saguão e todos os espaços disponíveis na escola, bolas diversas, cones, tabuleiros, arcos, raquetes, kits coordenação, entre outros fornecidos pelo município, além de confeccionarem outros materiais, no caso do P1EB e do P2EB.

Já no que se refere a organização e seleção de conteúdos, percebeu-se que os professores de EF convergem, pois desenvolvem esportes coletivos e individuais, atividades motoras e de estafetas, ginástica, lutas e dança, separando os conteúdos para o primeiro e segundo ciclo desta etapa de ensino, baseando-se nas divisões em blocos presentes nas DCEM (SMEPG/PR, 2015). Em contrapartida, observou-se que esses conteúdos divididos em ciclos, não seguem a mesma sequência durante o ano letivo, cada escola investigada apresentou conteúdos diferentes no mesmo período considerado.

Outra convergência identificada neste estudo, refere-se as inquietações que permeiam a prática pedagógica dos professores de EF e as dificuldades para ensinar e possibilitar a aprendizagem, os mesmos pontuam a escassez de materiais e de estrutura física, a indisciplina, a falta de reconhecimento e importância da disciplina pela comunidade escolar, a preocupação com o processo formativo, além da percepção da falta de domínio de determinados conteúdos específicos. Percebeu-se também, na sua maioria, que as vivências anteriores dos professores, de alguma forma, influenciam a prática pedagógica e a seleção dos conteúdos, os quais são selecionados de acordo com a afinidade e domínio do docente, com exceção do P1EB que relata que não faz essa associação.

No que tange o processo avaliativo da disciplina, notou-se a convergência no discurso dos 6 (seis) professores de EF, caracterizando esse processo pelas

observações de forma progressiva da participação e interesse dos escolares, sem atribuição de notas, utilizando os pareceres avaliativos municipais indicados nas DCEM (SMEPG/PR, 2015).

Sobre a relação professor e alunos, os sujeitos investigados, tanto os docentes de EF quanto os alunos, acreditam que um bom relacionamento baseado na confiança, amizade, ajuda mútua, compreensão e diálogo, facilitam o processo de ensino e aprendizagem, tornando a aula mais prazerosa e interessante.

Nesse cenário investigado, também foi possível constatar a preocupação dos docentes de EF em relação a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que, acreditam que existem muitos obstáculos e desafios a serem superados para que a mesma se efetive, no sentido de alcançar os objetivos elencados visando o ensino e aprendizagem nas aulas de EF dos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores demonstram também inquietação em relação ao papel fundamental da disciplina de EF, afirmam que a mesma contribui significativamente na formação humana em diversos aspectos.

Em relação a aprendizagem dos alunos, de uma maneira geral e considerando o entendimento da criança nesta etapa de ensino, constatou-se que os alunos dos 5º anos dos anos do ensino fundamental, sujeitos desta pesquisa, aprendem a partir das práticas pedagógicas efetivadas nas aulas. Uma vez que, observou-se a participação efetiva dos mesmos nas aulas (225 dos 227 alunos participantes), o gosto pela disciplina (222 dos 227 alunos participantes), e a realização das atividades físicas em ambientes e horários diferentes das aulas pela maioria dos alunos. Dessa forma, possibilita aos alunos o despertar de sentimentos positivos ao realizarem as atividades propostas, como euforia, entusiasmo, alegria e motivação, e por considerarem as aulas de EF legais, divertidas, benéficas para a saúde, propiciando o relacionamento e a socialização.

Nesse sentido, quando se trata de criança é necessário compreendê-las, pois somente assim pode-se detectar e suprir suas necessidades no aspecto social, motor, cognitivo, afetivo, etc. (FREIRE, 1997).

Já a minoria que diz não gostar ou não participar das aulas, justificam seu posicionamento pelo fator brigas, a bagunça durante as aulas e também o sentimento de vergonha em realizar atividades físicas.

Em relação aos conteúdos aprendidos na disciplina de EF, durante esta etapa de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, as respostas dos alunos convergem com as falas dos professores, destacando os esportes coletivos como conteúdo predominante, seguidos dos demais, ginástica, atletismo, dança, entre outros. Outro ponto a ser destacado e que converge entre os sujeitos da pesquisa, diz respeito a configuração das aulas, onde percebe-se a predominância de aulas realizadas na quadra, em relação as aulas em sala, e o entendimento sobre teoria e prática, muitas vezes compreendidas de forma isolada, não associando a relação e a interdependência entre uma e outra.

Neste contexto, também foi possível constatar que a forma como o professor ensina converge com a aprendizagem dos alunos, visto que a postura percebida entre os alunos, de explicar, demonstrar e corrigir quando necessário, possibilita-lhes um melhor entendimento sobre o conteúdo desenvolvido. Cerca de 192 (cento e noventa e dois) alunos dos 227 (duzentos e vinte e sete) investigados responderam que aprendem desta forma, quando escutam a explicação, observam o professor demonstrando e realizam a atividade.

Outro facilitador da aprendizagem da EF percebido durante a investigação e que converge entre os sujeitos investigados, foi a relação professor e aluno, conforme pontuado anteriormente, na qual notou-se que o fato de gostar do professor e de existir um bom relacionamento entre os mesmos facilita tanto o processo de ensino como o de aprendizagem. Dos 227 (duzentos e vinte e sete) alunos investigados, 188 (cento e oitenta e oito) alunos afirmam que gostar do professor facilita a aprendizagem, 12 (doze) alunos alegam que ajuda um pouco e 18 (dezoito) dizem não facilitar a aprendizagem.

Diante do contexto investigado e dos dados resultantes da pesquisa, foi possível perceber que existem mais pontos convergentes do que divergentes, em relação a prática pedagógica e a aprendizagem nas aulas de EF, dos 5º anos do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR.

Notou-se que os professores de EF preocupam-se com o ato de planejar, com a prática pedagógica e a reflexão, seguindo uma mesma linha de entendimento em relação ao respeito a individualidade de seus alunos, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e a busca por estratégias que possibilitem que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma integral e significativa. Todavia, existem

alguns aspectos que devem ser pensados e refletidos no que refere-se a fundamentação teórica-metodológica que sustentam suas concepções epistemológicas.

Percebeu-se também que a forma como os professores ensinam os conteúdos em suas aulas e a interação entre os mesmos e os alunos, possibilitam a aprendizagem para a maioria dos alunos, visto que os mesmos gostam e participam efetivamente das aulas e praticam as atividades vivenciadas em outros momentos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões, discussões e um melhor entendimento em relação ao papel e a importância da EF na proposta curricular dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, K. P.; MERLO, F. W. Relação professor e aluno no ensino superior: reflexões no contexto de formação de professores de Educação Física. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASEI, A. P. Os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar: possibilidades, necessidades e desafios na construção de um conhecimento crítico e reflexivo. **Revista Digital** Buenos Aires, año 13, n° 122, jul. de 2008. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd122/educacao-fisica-escolar-construcao-de-um-conhecimento-critico-e-reflexivo.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BETTI, I. C. R; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, junho, 1996. Disponível em:<<http://www.ceap.br/material/MAT25102010165826.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2017.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. **Perspectivas da Educação Física e Esportes**. Campinas: Papyrus, 1992b.

_____. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994. Disponível em:<<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/70/11>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

BEZERRA, J. C.; MELO, J. P. Reflexões sobre aulas teóricas na Educação Física Escolar. In: **III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte**, 2010, Fortaleza/CE.III CONECE, 2010. Disponível em:<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2459/985>>. Acesso em: 15 ago. de 2017.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 128 p.

BRACHT, V. Educação Física no ensino fundamental. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file> >. Acesso em: 25 de ago. de 2017

BRAGHINI, I. **Teoria e pratica da Educação Física: a práxis**. 1996. 36 f. Monografia. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. CAMPINAS, São Paulo, 1996. Disponível em:< [file:///C:/Users/GIOVANA/Downloads/Braghinilnezita_TCC%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/GIOVANA/Downloads/Braghinilnezita_TCC%20(1).pdf)> Acesso em: 15 ago de 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, 2017. 396 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov.2016.

_____. Lei n. 10.328, 12 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 dez. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em: 25 nov.2016.

_____. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 02 dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 25 nov.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> >. Acesso em: 25 nov.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC; 2000.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E.C.M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, 2013. Jul. Set.; 27 (3), p. 467-83. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n3/v27n3a13.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CASTRO, J. N. de; SILVA JUNIOR, S. H. A. da; SOUZA, N. M. P. de. A influência das ideias pedagógicas nas abordagens da Educação Física. **Revista Digital -**

Buenos Aires, año 13, nº 123, agosto de 2008. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd123/a-influencia-das-ideias-pedagogicas-nas-abordagens-da-educacao-fisica.htm>. Acesso em :05 abril.2017.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. **Educação Física Escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, 2010. 191p.

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

_____. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, F. C. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá: UEM, 1995, v. 1, n. 5, p. 26-38.

CRUZ, A. M. L.; SILVA, P. T. N. **A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física nas Escolas Públicas de São Luís (MA)**. In: II Encontro de Pesquisa em Educação do Piauí, 2002.

CRUZ, G. C. **Formação Continuada de professores de Educação Física em ambiente inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAOLIO, J. **Cultura: Educação Física e futebol**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o Esporte na Escola: cotidiano, saberes e formação**. 2. ed. rev. Curitiba: IBPEX, 2011.

FINCK, S. C. M. (Org.). **Educação Física Escolar: saberes e projetos**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

FINCK, S. C. M. (Org.). **Educação Física Escolar: saberes, práticas pedagógicas e formação**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

_____. **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, 2006.

FINCK, S. C. M. et al. **Educação Física Escolar**: livro 4. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27 de set. 2017.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GAGNÉ, R. M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Tradução de Rute Vivian Angelo. Porto Alegre: Globo, 1980.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

_____. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de Ensino em Educação Física**: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GÓES, F. T.; MENDES, C. L. **Currículo e hierarquia**: onde está a Educação Física? 32ª Reunião Anual da ANPED, GT 12: Currículo 2009. Caxambu: ANPED, 2009.

GUSSO, M. et al. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010. 176 p.

GUTIERRES, A. P. M. et al. A prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas públicas e privadas de Visconde do Rio Branco, MG. *EFDeportes.com. Revista Digital*, Buenos Aires, año 16, n. 157, jun., 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd157/a-pratica-pedagogica-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 10 nov. 2016.

IBGE, Diretoria de Pesquisas. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=411990&idtema=130&se arch=paranalponta-grossa|estimativa-da-populacao-2016->. Acesso em: 06/03/2017.

ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, A. M. A flexibilidade na prática curricular da Educação Física. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). **I Seminário Internacional Imagens da Justiça Currículo e Educação Jurídica**. Disponível em: <<http://imagensdajustica.ufpel.edu.br/anais/trabalhos/GT%203/GT%203%20-%20ILHA,%20Franciele%20Roos%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 15 ago. de 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

LEWGOY, A. M. B.; SILVEIRA, E. M. C. A entrevista nos processos de trabalho do assistente social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2007, p. 233-251.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G.S.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Cortez, 1986.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 1, abril/2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5644>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: construindo o movimento da escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

MELO, J. P. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 20, p.188-90, set. 2006, suplemento n. 5.

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, 2012.** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/.../598>>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** São Paulo: IBRASA, 1989.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MILEO, T. R.; KOGUT, M. C. A importância da formação continuada do professor. In: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE e o III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA - ESBP- ABPp**, 2009, Curitiba. IX EDUCERE e III ESBEP, Curitiba: Editora Champagnat, 2009, v. 1, p. 4944-4952.

MIRANDA, E. D. S. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade.** 2008, n. 2. Disponível em: <<http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>> acesso em: 25 de ago. de 2017.

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

_____. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MOISES, R. R.; LANCELLOTTI, S. S. P. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: breve análise dos conteúdos propostos pelos PCN. **XI Jornada do HISTEDBR.** 2015. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_860_ronaldoedfisica@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C. In: NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, E. C. **O quê e como ensinar educação física na escola.** 1 ed. Jundiaí: Fontoura, 2009, 208 p., cap. 5. p. 109-149.

MOREIRA, W. W. Educação Física Escolar: a busca da relevância. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Educação Física Escolar: ser...ou não ter?** 3 ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995, 208 p.

NEIRA, M. G. **Repensando a prática pedagógica.** São Paulo: Mackenzie, 2005.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, E. C. **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. 1. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009, 208 p.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Educação Física Escolar: ser...ou não ter?** 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995, 208 p.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (Org.). **Educação Física e esporte: estudo e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004.

OLIVEIRA, A. A. P. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, A. A. B.; KRAVCHYCHYN, C. Pressupostos da organização do trabalho pedagógico na Educação Física escolar. In: FINCK, S. C. M. (Org.). **Educação Física Escolar: saberes, práticas pedagógicas e formação**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

PALMA, A. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização Curricular: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010. 252 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PEREIRA, S. A. M.; SOUZA, G. M. C. **Educação Física Escolar: elementos para pensar a prática educacional**. São Paulo: Phorte, 2011. 192 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RIBEIRO, D. M. D. B. **A epistemologia da prática reflexiva na formação Inicial do professor de Educação Física**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003.

RODRIGUES, E. P.; VIANA, H. B. Afetividade na relação professor-aluno. **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, año 15, Nº 153, febrero de 2011. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd153/afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>>. Acesso em 15 de ago. de 2017.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1995.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia prático para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1979.

_____. **Metodologia científica: guia prático para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SALLES FILHO, N. A. et al. **Educação Física Escolar**. Livro I. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009. 167 p.

SANDRI, S. F. **Professores de Educação Física: (Des) Motivados nas práticas pedagógicas das escolas públicas estaduais de Francisco Beltrão/Paraná**. Palmas, 2004.

SANTANA, M. S.; SANTANA, A. S.; OLIVIEIRA, R. C. S. A Importância da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve apreciação. In: **VI Colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/Brasil. 20 a 22 de setembro de 2012.

SANTANA, M. F.; CARLOS, E. J. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire. Aprendizagem Significativa em **Revista/Meaningful Learning Review**, v. 3, pp. 12-22, 2013. Disponível em: < http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID40/v3_n1_a2013.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 26. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEED. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Acesso em: 06/03/2017.

SCARPATO, M. ET AL. **Educação Física: como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007, 184 p.

SCHARAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. O Pensar Educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011, v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 20/12/2016. ISBN 978-85-8015-038-4.

SEDORKO, C. M.; KONIG, D. C. **Educação Física nos anos iniciais: brincar, jogar e aprender na escola.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2014.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2002. 152 p.

SILVA, J. V. P. Prática pedagógica em Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares: ensino fundamental.** Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. 1. ed. Ponta Grossa/PR: Kaygangue, 2015. 200p.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 17, n. 169, jun., 2012. Disponível em :<<http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOARES, M. F. C.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. A Docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a mobilização do saber experiencial. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2006, Teresina. A Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006. v. único, p. 1-12.

SOLER, R. **Educação Física Escolar.** Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola.** 2004. Disponível em: <http://files.metodologiainvestigativa4.webnode.com/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SOUZA, N. M. P. **Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem** na Educação Física Escolar. 1990. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Gama Filho (UGF), Rio de Janeiro, 1990.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: ARMED, 2000.

TAQUES, M. J.; FINCK, S. C. M. A mídia: influências, contribuições e possibilidades para a Educação Física escolar. In: FINCK, S. C. M. (Org.). **Educação Física Escolar: saberes, práticas pedagógicas e formação.** Curitiba: Intersaberes, 2014, 231-243.

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

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ludicidade permeando as atividades propostas. In: NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, E. C. **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. 1. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. 208 p. cap. 4. p. 91-150.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinado a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VASCONCELOS, A. A. et al. **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20PRESEN%C3%87A%20DO%20DI%C3%81LOGO%20NA%20RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO.pdf > Acesso em: 15 de agosto de 2013.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VETORAZZI, N. G. **Escola de tempo integral: da conversão a participação**. 2001. Dissertação (Mestrado)-Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nilceia_gomes_vetorazzi.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art. Médicas, 1998.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

APÊNDICE I- CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO “*STRICTU SENSU*”

Ponta Grossa, 04 de outubro de 2016

A professora **Giovana Soares da Silva da Cunha** encontra-se realizando estudos em nível “*strictu sensu*”, Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na área de Ensino-Aprendizagem, estando sob minha orientação, Prof^a. Dr^a. **Silvia Christina de Oliveira Madrid**, seus estudos versam sobre a temática “**A Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR: convergências e divergências entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais 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 da Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Na certeza de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Cordialmente

Prof^a. Dr^a. **Silvia C. de Oliveira Madrid** Prof^a
Orientadora/UEPG/PPGE

Esp. Giovana S. da Cunha da Silva
Mestranda 3100115005001

APÊNDICE II- TESTE PILOTO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado**

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 5º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE PONTA GROSSA/PR

A. Identificação:

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino Turma: _____

B. Em relação às aulas de Educação Física responda:

1) Com que frequência você participa das aulas de Educação Física?

- () Participo sempre
- () Participo frequentemente (poucas faltas)
- () Participo pouco (muitas faltas)
- () Nunca participo

2) Caso não participe das aulas, indique os principais motivos para não participar.

(Pode marcar mais de uma opção).

- () O que é dado na aula não me interessa
- () Não gosto do professor
- () As aulas são sempre as mesmas
- () Tenho algum tipo de deficiência física
- () Não gosto de ficar suado
- () Nunca sou escolhido para as atividades
- () Outro _____

3) Qual o sentimento que você tem quando participa das aulas de Educação Física?

- () Constrangimento () Motivação () Vergonha () Cooperação () Obrigação
- () Excitação para jogar () Decepção () Prazer/Alegria () Medo

Explique a sua escolha:

4) Você executa todos as atividades propostas nas aulas de Educação Física?

- () sim () não () quase sempre () nunca

5) Você participa da escolha das atividades a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física?

sim não quase sempre nunca

6) Descreva como são suas aulas de Educação Física?

7) Você faz o que quer nas aulas de Educação Física? Se sim, com que frequência e o quê?

8) Você tem aulas teóricas de Educação Física? Com que frequência? Com são essas aulas?

9) Você acredita que as aulas teóricas contribuem para o seu aprendizado?

10) Você recebe orientação do professor para realizar as atividades nas aulas de Educação Física? Quais?

11) Você tem aulas práticas de Educação Física? Com que frequência?

12) Quais atividades você realiza com maior frequência nas aulas práticas?

13) O professor relaciona as aulas teóricas (em sala) com as aulas práticas (na quadra)? De que forma?

14) Você tem atividades diferenciadas nas aulas de Educação Física? Quais são elas?

15) Qual desses conteúdos você já vivenciou nas aulas de Educação Física?

Danças Lutas Ginástica Alongamentos

Brincadeiras e Jogos Outros Conteúdos _____

16) Você teve noções sobre aquecimento?

Sim, nas aulas de Educação Física.

Sim, em outras disciplinas.

Sim, por meio de outras fontes.

17) Você teve noções sobre as funções de ossos e músculos durante seus movimentos?

Sim, nas aulas de Educação Física.

Sim, em outras disciplinas.

Sim, por meio de outras fontes.

Qual? _____

Não tenho noção sobre o assunto.

18) Você teve noções sobre as funções dos alimentos para sua saúde?

Sim, nas aulas de Educação Física.

Sim, em outras disciplinas.

Sim, por meio de outras fontes.

Qual? _____

Não tenho noção sobre o assunto

19) As aulas de Educação Física contribuíram para você conhecer melhor o seu próprio desempenho físico?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

20) As aulas de Educação Física contribuíram para você respeitar as diferenças físicas das outras pessoas?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

21) As aulas de Educação Física contribuíram para você adquirir hábitos saudáveis de higiene?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

22) As aulas de Educação Física contribuíram para você se relacionar melhor com as pessoas?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

23) As aulas de Educação Física contribuíram para você reconhecer as atividades de lazer como uma necessidade do ser humano?

- Sim, contribuíram muito para isso.
- Sim, contribuíram.
- Sim, contribuíram um pouco para isso.
- Não contribuíram para isso.

24) Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?

25) O que você mais gosta nas aulas de Educação Física?

- Do convívio com os meus amigos
- Do professor
- De praticar atividade física
- De ficar sem fazer nada
- Não gosto de nada

26) O que você aprendeu nas aulas de Educação Física desde que você ingressou na escola?

27) Você utiliza o que aprendeu nas aulas de Educação Física no seu dia a dia? Cite exemplos.

B. Em relação ao seu professor de Educação Física responda:

1) Seu professor de Educação Física ensina os conteúdos trabalhados nas aulas de que forma?

2) Você consegue entender o que o seu professor ensina nas aulas de Educação Física? Explique

3) Seu professor de Educação Física demonstra como deve ser a realização das atividades propostas? Como?

4) Você gosta do seu professor de Educação Física? Por quê?

5) Você acredita que o fato de gostar do professor facilita no seu aprendizado? Por quê?

6) Seu professor fica observando as atividades desenvolvidas ou as executa com você?

7. Seu professor intervém quando você tem dificuldades para realizar as atividades propostas? Como?

APÊNDICE III- TESTE PILOTO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE PONTA GROSSA/PR

1. Caracterização Profissional

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Instituição de formação no Curso de
Graduação: _____

Ano de conclusão do Curso de Graduação: _____

Outros processos de formação:

Tempo de magistério nas escolas públicas municipais da cidade Ponta Grossa/PR:

() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos () 6 anos

2. Em relação à fundamentação teórica utilizada no seu planejamento:

a) Quais referenciais teóricos você utiliza para elaborar o seu planejamento anual e por que os escolheu?

b) Você utiliza os PCN de Educação Física para o ensino fundamental (anos iniciais) para elaborar o seu planejamento anual? Quais aspectos você destaca dos PCN?

c) Você utiliza outras referências para elaborar seu planejamento? Quais e por quê?

d) Você segue rigorosamente seu planejamento anual? Por quê?

e) O seu planejamento anual sofre mudanças no decorrer do ano letivo? Por quê?

f) A partir do seu planejamento anual como você elabora seus planos de aula?

g) De quanto em quanto tempo você realiza aprofundamentos teóricos para elaborar seu planejamento anual e os planos de aula?

3. Em relação à metodologia de ensino utilizada em suas aulas:

a) O que você entende por ensino e aprendizagem?

b) Em sua opinião o que o professor precisa saber para ensinar os conteúdos de Educação Física aos alunos?

c) Você acredita que de uma forma geral os professores de Educação Física ensinam? Por quê?

d) Em sua realidade, quais ações você enquanto professor de Educação Física, acredita que está ensinando aos alunos? Cite alguns exemplos.

e) Quais as maiores dificuldades para ensinar Educação Física?

f) Como essas dificuldades interferem no seu trabalho pedagógico?

g) Quais as estratégias de ensino que você utiliza para ministrar as aulas de Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental? Qual o referencial teórico metodológico que você utiliza para o desenvolvimento das aulas?

4. Em relação à aprendizagem:

a) Em sua opinião o que é aprender?

b) Em sua realidade, o que você pode constatar em relação à aprendizagem dos seus alunos nas aulas de Educação Física?

c) O que você considera mais importante em suas aulas? O que você ensina nas aulas de Educação Física?

d) Você identifica quando um aluno aprende? Como?

e) Em sua opinião quais são as maiores dificuldades para que um aluno aprenda?

f) Você acredita que de uma forma geral os alunos aprendem?

5. Em relação à sua prática pedagógica:

- a) Em relação às tendências pedagógicas, com quais delas se aproxima sua prática pedagógica?
- b) Em sua opinião com qual tipo de professor você se enquadra?
- c) O que mais lhe inquieta na sua prática docente?
- d) Como você organiza seu trabalho docente? Quais conteúdos você trabalha nas aulas de Educação Física? De que forma você realiza este processo?
- e) As aulas de Educação Física são teóricas e/ou práticas? Descreva-as.
- f) Quais recursos você utiliza nas aulas de Educação Física?
- g) Quais estratégias você utiliza nas aulas de Educação Física para manter o interesse dos seus alunos?
- h) As suas vivências interferem na sua prática pedagógica? Como?
- i) O que você considera na relação professor/aluno?
- j) Nas suas aulas como ocorre o processo avaliativo?

6. Em relação à reflexão da sua prática pedagógica:

- a) Quais as contribuições da Educação Física para os alunos?
- b) Na sua perspectiva o que garante uma aula de Educação Física de boa qualidade?
- c) Você mudaria algo em suas aulas de Educação Física? Explique.
- e) Considerando a qualidade das aulas de Educação Física, como seria a avaliação?

**APÊNDICE IV- VERSÃO FINAL DO ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA
COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



**Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE PONTA
GROSSA/PR**

1. Caracterização Profissional

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Instituição de formação no Curso de
Graduação: _____

Ano de conclusão do Curso de Graduação: _____

Outros processos de formação:

Tempo de magistério nas escolas públicas municipais da cidade Ponta Grossa/PR:

() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos () 6 anos

2. Em relação à fundamentação teórica utilizada no seu planejamento:

a) Quais referenciais teóricos você utiliza para elaborar o seu planejamento anual e por que os escolheu?

b) Você utiliza os PCN de Educação Física para o ensino fundamental (anos iniciais) para elaborar o seu planejamento anual? Quais aspectos você destaca dos PCN?

c) Você utiliza outras referências para elaborar seu planejamento? Quais e por quê?

d) Você segue rigorosamente seu planejamento anual? Por quê?

e) O seu planejamento anual sofre mudanças no decorrer do ano letivo? Por quê?

f) A partir do seu planejamento anual como você elabora seus planos de aula?

g) De quanto em quanto tempo você realiza aprofundamentos teóricos para elaborar seu planejamento anual e os planos de aula?

3. Em relação à metodologia de ensino utilizada em suas aulas:

a) O que você entende por ensino e aprendizagem?

b) Em sua opinião o que o professor precisa saber para ensinar os conteúdos de Educação Física aos alunos?

c) Você acredita que de uma forma geral os professores de Educação Física ensinam? Por quê?

d) Em sua realidade, quais ações você enquanto professor de Educação Física, acredita que está ensinando aos alunos? Cite alguns exemplos.

e) Quais as maiores dificuldades para ensinar Educação Física?

f) Como essas dificuldades interferem no seu trabalho pedagógico?

g) Quais as estratégias de ensino que você utiliza para ministrar as aulas de Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental? Qual o referencial teórico metodológico que você utiliza para o desenvolvimento das aulas?

4. Em relação à aprendizagem:

a) Em sua opinião o que é aprender?

b) Em sua realidade, o que você pode constatar em relação à aprendizagem dos seus alunos nas aulas de Educação Física?

c) O que você considera mais importante em suas aulas? O que você ensina nas aulas de Educação Física?

d) Você identifica quando um aluno aprende? Como?

e) Em sua opinião quais são as maiores dificuldades para que um aluno aprenda?

f) Você acredita que de uma forma geral os alunos aprendem?

5. Em relação à sua prática pedagógica:

- a) Em relação às tendências pedagógicas, com quais delas se aproxima sua prática pedagógica?
- b) Em sua opinião com qual tipo de professor você se enquadra?
- c) O que mais lhe inquieta na sua prática docente?
- d) Como você organiza seu trabalho docente? Quais conteúdos você trabalha nas aulas de Educação Física? De que forma você realiza este processo?
- e) As aulas de Educação Física são teóricas e/ou práticas? Descreva-as.
- f) Quais recursos você utiliza nas aulas de Educação Física?
- g) Quais estratégias você utiliza nas aulas de Educação Física para manter o interesse dos seus alunos?
- h) As suas vivências interferem na sua prática pedagógica? Como?
- i) O que você considera na relação professor/aluno?
- j) Nas suas aulas como ocorre o processo avaliativo?

6. Em relação à reflexão da sua prática pedagógica:

- a) Quais as contribuições da Educação Física para os alunos?
- b) Na sua perspectiva o que garante uma aula de Educação Física de boa qualidade?
- c) Você mudaria algo em suas aulas de Educação Física? Explique.
- e) Considerando a qualidade das aulas de Educação Física, como seria a avaliação?

**APÊNDICE V- VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE PONTA
GROSSA/PR**

A. Identificação:

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino Turma: _____

B. Em relação às aulas de Educação Física responda:

1) Com que frequência você participa das aulas de Educação Física?

- () Participo sempre
- () Participo frequentemente (poucas faltas)
- () Participo pouco (muitas faltas)
- () Nunca participo

2) Caso não participe das aulas ou participe pouco, indique os principais motivos para não participar. (Pode marcar mais de uma opção).

- () O que é dado na aula não me interessa
- () Não gosto do professor
- () As aulas são sempre as mesmas
- () Tenho algum tipo de deficiência física
- () Não gosto de ficar suado
- () Nunca sou escolhido para as atividades
- () Outro _____

3) Qual o sentimento que você tem quando participa das aulas de Educação Física?

- () Constrangimento () Motivação () Vergonha () Cooperação () Obrigação
- () Excitação para jogar () Decepção () Prazer/Alegria () Medo

Explique a sua escolha:

4) Você realiza todas as atividades propostas nas aulas de Educação Física?

- () sim () não () quase sempre () nunca

5) Você participa da escolha das atividades a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física?

- () sim () não () quase sempre () nunca

5) Descreva como são suas aulas de Educação Física.

6) Você tem aulas teóricas de Educação Física? Quantas vezes? Descreva como são essas aulas?

7) Você tem aulas práticas de Educação Física? Quantas vezes?

8) Quais atividades você realiza com maior frequência nas aulas práticas? Pode marcar mais de uma alternativa.

Ginástica Dança Esportes coletivos Lutas Atletismo

Outro _____

9) Qual desses conteúdos você já vivenciou nas aulas de Educação Física?

Danças Lutas Ginástica Alongamentos

Brincadeiras e Jogos Outros Conteúdos _____

10) As aulas de Educação Física contribuíram para você conhecer melhor o seu próprio desempenho físico?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

11) As aulas de Educação Física contribuíram para você respeitar as diferenças físicas das outras pessoas?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

12) As aulas de Educação Física contribuíram para você adquirir hábitos saudáveis de higiene?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

13) As aulas de Educação Física contribuíram para você se relacionar melhor com as pessoas?

Sim, contribuíram muito para isso.

Sim, contribuíram.

Sim, contribuíram um pouco para isso.

Não contribuíram para isso.

14) Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?

15) O que você mais gosta nas aulas de Educação Física?

- Do convívio com os meus amigos
- Do professor
- De praticar atividade física
- De ficar sem fazer nada
- Não gosto de nada

16) O que você apreendeu nas aulas de Educação Física desde que você ingressou na escola?

C. Em relação ao seu professor de Educação Física responda:

1) Como seu professor de Educação Física ensina os conteúdos em suas aulas?

2) Você consegue entender o que o seu professor ensina nas aulas de Educação Física? Explique

3) Seu professor de Educação Física demonstra como deve ser a realização das atividades propostas? Como?

4) Você gosta do seu professor de Educação Física? Por quê?

5) Você acredita que o fato de gostar do professor facilita no seu aprendizado? Por quê?

6) Seu professor de Educação Física:

fica observando você realizar as atividades propostas executa com você as atividades propostas

exemplifica e depois fica observando exemplifica e corrige quando necessário

7. Seu professor intervém quando você tem dificuldades para realizar as atividades propostas? Como?

APÊNDICE VI- FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Escola: _____ Turma: _____

Data: _____ Horário: _____ Nº da aula observada: _____

Conteúdo: _____

Tipo de aula: () Teórica () Prática

Estratégias de ensino: _____

Abordagem utilizada: _____

Recursos Materiais: _____

Relação Professor/Aluno: () Excelente () Boa () Regular

Número de alunos participantes: _____

Postura do Professor: _____

Postura _____ dos
alunos: _____

Descrição da aula:

APÊNDICE VII- FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL DO PLANEJAMENTO E PLANOS DE AULA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Escola: _____

1. Os conteúdos apresentados no planejamento estão de acordo com quais pressupostos teóricos?

() PCN () Diretrizes municipais () Outros

2. Referencial Teórico Utilizado para a elaboração do planejamento.

3. O planejamento apresenta estratégias de ensino? () sim () não

Quais? _____

4. Abordagem pedagógica do planejamento.

APÊNDICE VIII- TCLE PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO “*STRICTU SENSU*”



TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA²⁹

Senhores Professores,

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo, o qual se refere à Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestranda Giovana Soares da Cunha da Silva, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid, a qual tem como título provisório “A Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR: convergências e divergências entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise das aulas de Educação Física, e utilizará como instrumento para a coleta de dados o questionário para os alunos (as) do quinto ano de cinco (5) escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR. A coleta dos dados será realizada pela professora participante da pesquisa: Giovana Soares da Cunha da Silva, sob orientação e supervisão da Prof^a. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid (pesquisadora responsável), do Departamento de Educação Física da UEPG.

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. Ao término da pesquisa, a escola do (da) seu filho (a) será convidada a conhecer os resultados deste trabalho científico que estará sendo realizado.

A sua participação na pesquisa é voluntária e você é livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo.

Diante da relevância da pesquisa, solicitamos a colaboração dos senhores Pais/Responsáveis, no sentido de autorizar seu filho (a) na participação como sujeito desse estudo, com vistas ao incremento desta pesquisa.

Neste sentido, convidamos vocês Pais ou responsáveis, a autorizar a participação de seu filho (a), na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – da professora Giovana Soares da Cunha da Silva. Esclarecemos que caso não aceite participar como sujeito do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

²⁹ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a **Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço:** Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900. Fone: (42) 3220-3000/ 3220-3108 - Ponta Grossa – Paraná.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisadora responsável pelo estudo e a professora participante irão coletar informações sobre a participação do seu (ua) filho (a) nas aulas de Educação Física. Todos os dados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para avaliação do estudo ou do Comitê de Ética, podendo estes revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Você tem direito de acesso aos seus dados. Mais informações poderão ser obtidas com o Comitê de Ética, Av. Carlos Cavalcante, 4748 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa Paraná. Bloco M – sala 12, Campus Universitário - Uvaranas. Fone (42) 3220-3108. Home page: www.uepg.br/coep e-mails: coep@uepg.br (Coordenação) seccoep@uepg.br (Secretaria) Fone: (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102 Horário: Segunda a Sexta - 13h30min às 17h30min.

Atenciosamente

Profª Esp. Giovana S. da Cunha da Silva

Profª. Drª. Sílvia C. de Oliveira Madrid³⁰

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

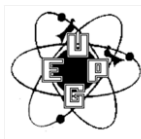
Eu, _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “A Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR: convergências e divergências entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental” do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Professor: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2016.

³⁰ Endereço da professora: Rua Dr. Antônio Schwanssee, 396. Bairro: Vila Estrela. Ponta Grossa/PR.CEP: 84050070. Telefone Comercial: (42) 32203141; Telefone celular: (42) 99737619; e-mail: silviamadri@uol.com.br

APÊNDICE IX- TCLE PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO “*STRICTU SENSU*”

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA³¹

Senhores Pais/Responsáveis,

Seu filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo, o qual se refere a Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestrandia Giovana Soares da Cunha da Silva, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid, a qual tem como título provisório “A Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR: convergências e divergências entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise das aulas de Educação Física, e utilizará como instrumento para a coleta de dados o questionário para os alunos (as) do quinto ano de cinco (5) escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR. A coleta dos dados será realizada pela professora participante da pesquisa: Giovana Soares da Cunha da Silva, sob orientação e supervisão da Prof^a. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid (pesquisadora responsável), do Departamento de Educação Física da UEPG.

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. Ao término da pesquisa, a escola do (da) seu filho (a) será convidada a conhecer os resultados deste trabalho científico que estará sendo realizado.

A participação do (a) seu filho (a) na pesquisa é voluntária e você é livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. A participação do (da) seu filho (a) é voluntária, portanto não haverá nenhum tipo de remuneração pela sua participação neste estudo.

Diante da relevância da pesquisa, solicitamos a colaboração dos senhores Pais/Responsáveis, no sentido de autorizar seu filho (a) na participação como sujeito desse estudo, com vistas ao incremento desta pesquisa.

Neste sentido, convidamos vocês Pais ou responsáveis, a autorizar a participação de seu filho (a), na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – da professora Giovana Soares da Cunha da Silva. Esclarecemos que caso não aceite participar como sujeito do estudo/pesquisa não haverá nenhum tipo de dano na recusa do convite.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos

³¹ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a **Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço:** Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900. Fone: (42) 3220-3000/ 3220-3108 - Ponta Grossa – Paraná.

de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisadora responsável pelo estudo e a professora participante irão coletar informações sobre a participação do seu (ua) filho (a) nas aulas de Educação Física. Todos os dados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para avaliação do estudo ou do Comitê de Ética, podendo estes revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Você tem direito de acesso aos seus dados. Mais informações poderão ser obtidas com o Comitê de Ética, Av. Carlos Cavalcante, 4748 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa Paraná. Bloco M – sala 12, Campus Universitário - Uvaranas. Fone (42) 3220-3108. Home page: www.uepg.br/coep e-mails: coep@uepg.br (Coordenação) seccoep@uepg.br (Secretaria) Fone: (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102 Horário: Segunda a Sexta - 13h30min às 17h30min.

Atenciosamente

Profª Esp. Giovana S. da Cunha da Silva

Profª. Drª. Sílvia C. de Oliveira Madrid³²

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, _____, firmo meu interesse em autorizar meu filho (a) a participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada “A Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR: convergências e divergências entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental” do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Pai ou Responsável: _____ RG: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2016.

³² Endereço da professora: Rua Dr. Antônio Schwanssee, 396. Bairro: Vila Estrela. Ponta Grossa/PR.CEP: 84050070. Telefone Comercial: (42) 32203141; Telefone celular: (42) 99737619; e-mail: silviamadri@uol.com.br

ANEXO I- CARTA DE AUTORIZAÇÃO EMITIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA/PR (SME/PG)



Secretaria Municipal de Educação

Avenida Visconde de Taunay, 950 – Ronda – Ponta Grossa – Paraná – CEP: 84.051-900 – Telefone: (042) 3220-1230

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que **GIOVANA SOARES DA CUNHA**, portador do CPF – 049.236.869-44 e do RG – 71401049, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, está autorizado a realizar a sua pesquisa nas Escolas Municipais.

Sua pesquisa será realizada com os Professores de Educação Física e alunos do 5º ano das Escolas, utilizando o método de coleta de dados através da aplicação de questionário, tendo como sua orientadora de pesquisa a Professora Drª. Silvia Christina de Oliveira Madrid.

Importante que a pesquisa está autorizada desde que siga algumas orientações da Secretaria Municipal de Educação.

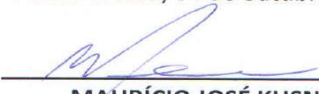
São elas:

- Que a equipe gestora da escola autorize a pesquisa.
- Que o Professor de Educação Física da Escola autorize a pesquisa.
- Que a pesquisas seja acompanhada pelo Professor de Educação Física da Escola.
- Que seja respeitado os horários de Educação Física e a organização da Escola.
- Que não gere nenhum custo ao Professor e nem a instituição de ensino.
- Que depois de finalizada a pesquisa apresentem os resultados para a Secretaria Municipal de Educação.

Por ser verdade,

Firmamos a presente declaração.

Ponta Grossa, 04 de outubro de 2016.



MAURÍCIO JOSÉ KUSNICK
Coordenador de Educação Física
da Secretaria Municipal de Educação

ANEXO II- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE PONTA GROSSA/PR: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Sílvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61030216.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.843.497

Apresentação do Projeto:

Diante do novo cenário escolar da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa-PR, com a contratação de professores de Educação Física a partir de 2011, e considerando as possibilidades formativas dos professores, os diferentes conteúdos abordados nas aulas e a importância da prática pedagógica para oportunizar o desenvolvimento integral da criança, este estudo tem como objeto de pesquisa as convergências e divergências entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa/PR. A metodologia será fundamentada em uma análise qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 1994) e os instrumentos utilizados para a coleta de dados são a observação sistematizada, análise documental, questionário e a entrevista estruturada. Os dados coletados serão analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) utilizando como parâmetros a fundamentação teórica que norteará a pesquisa.

Pretende-se com este estudo identificar os resultados relacionados à aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa/PR a partir das práticas pedagógicas efetivadas nas aulas de Educação Física.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.843.497

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Identificar e analisar as convergências e divergências entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta

Grossa/PR.

Objetivo Secundário:

- Identificar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR.
- Verificar quais são as matrizes teórico-metodológicas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa/PR para o ensino de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental
- Apontar os resultados relacionados a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a partir das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por não se tratar de uma pesquisa experimental, salienta-se que este estudo não irá expor seus participantes a riscos físicos, psicológicos ou morais.

Benefícios:

Confidencialidade de todas as informações prestadas, as quais serão de uso exclusivo dos pesquisadores, mantendo sigilo sobre o nome dos participantes e qualquer informação não autorizada para a publicação, respeitando a sua opção em não participar da pesquisa, além da desistência em qualquer etapa, sem nenhum constrangimento e questionamentos. Os dados coletados serão utilizados unicamente para estudo e produção científica. Não serão promovidos benefícios pessoais aos participantes. Contudo, esta pesquisa trará benefícios no âmbito educacional, por meio de estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para novas discussões e reflexões neste campo do saber.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.843.497

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequada.

Questionário para os alunos: adequado, sem restrições éticas.

Entrevista estruturada para os professores: adequada, sem restrições éticas.

Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa: Adequada

TCLE: para os professores: Adequado

TCLE para os pais e responsáveis: Adequado.

Recomendações:

Enviar relatório final via Plataforma Brasil (on line) após conclusão da pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise das alterações realizadas no projeto, este parecerista é favorável a aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_786932.pdf	29/11/2016 10:34:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.docx	29/11/2016 10:33:36	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	29/11/2016 10:31:32	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	29/11/2016 10:23:01	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Folha de Rosto	plataforma_brasil.pdf	13/10/2016 21:46:45	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.docx	05/09/2016 09:57:09	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ALUNOS.docx	05/09/2016 09:56:09	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	FICHA_ANALISE_DOC.docx	05/09/2016 09:54:28	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.843.497

Outros	FICHA_OBS.docx	05/09/2016 09:48:00	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_PREFEITURA.docx	05/09/2016 09:40:26	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.docx	05/09/2016 09:36:19	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 30 de Novembro de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br