

LEOMAR CARDOSO ARRUDA

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM CATALÃO-GO: ANÁLISE A PARTIR DO DISCURSO DOS
PROFESSORES**

UBERABA-MG

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Leomar Cardoso Arruda

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM CATALÃO-GO: ANÁLISE A PARTIR DO DISCURSO DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr^a Regina M. R. Simões

UBERABA-MG

2014

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A817o Arruda, Leomar Cardoso
Organização curricular da educação física no ensino fundamental
em Catalão-GO: análise a partir do discurso dos professores/Leomar
Cardoso Arruda. -- 2014.
184 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade
Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Regina Maria Rovigatti Simões

1. Educação física (Ensino fundamental). 2. Ensino - Metodologia.
3. Currículos - Planejamento. I. Simões, Regina Maria Rovigatti. II.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 613.71

Leomar Cardoso Arruda

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM CATALÃO-GO: ANÁLISE A PARTIR DO DISCURSO DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 28 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Dr^a Regina M. R. Simões – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Wagner Wey Moreira (Membro da Banca)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Manuel Pacheco Neto (Membro da Banca)
Universidade Federal da Grande Dourados

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Prof^a Dr^a Regina Simões pela condução deste trabalho. Sempre atenciosa, simpática, organizada, e, com muita sabedoria, competência e paciência me conduziu durante todo o processo de construção deste estudo. A você meu mais sincero Muito Obrigado!

Aos Professores Wagner Wey Moreira e Manuel Pacheco Neto meu reconhecimento pelo carinho, empenho e coerência nos apontamentos indicados durante o momento da qualificação, o que muito me ajudou no direcionamento desta investigação. Meus agradecimentos por aceitarem o convite em participar da qualificação e da defesa deste trabalho.

Obrigado aos colegas do mestrado, que por diversas vezes estivemos juntos concordando e divergindo sobre temáticas e situações do nosso cotidiano acadêmico, isto faz a gente crescer.

Um carinho muito especial quero deixar aqui registrado às amigadas que conquistei durante o período do mestrado, e, certamente se perpetuará por toda a minha vida: Rafaela, Beatriz, Jéssica, Núbia, Andrezza, Carol, Flávio e Paulo Roberto. Vocês são companheiros e companheiras, e, principalmente são pessoas do bem e para o bem, que Deus ilumine suas vidas e aqueles que desejam o bem a vocês. Vocês são especiais, iluminados, e muito competentes, que bom ter o prazer e a satisfação de conhece-los. Ainda vamos nos encontrar muito por este Brasil.

Ao Curso de Educação Física da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, obrigado por possibilitar a liberação das minhas atividades docentes, o que muito contribuiu para a realização desta minha etapa acadêmica, profissional e pessoal.

Aos meus amigos e amigas de trabalho: Lana, Roseane, Maristela, Cristiane, Neila, Heliany, Jean e José Carlos, obrigado pela torcida e apoio na concretização desta conquista. Me sinto bem com a presença de vocês, o trabalho se torna mais significativo e satisfatório quando estamos juntos.

Meu muito obrigado aos professores de Educação Física e a Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Catalão por aceitarem integrar este estudo. Um carinho especial aos professores, meus colegas de profissão,

compactuamos dos mesmos anseios, das mesmas alegrias, e assim como vocês, acredito no valor da Educação Física escolar, não é fácil o nosso dia a dia, mas estamos juntos e vamos nos encontrar em outros momentos de construção coletiva.

Agradeço à Capes/Reuni pela disponibilização da bolsa de estudo durante o período do mestrado, o auxílio para além da minha manutenção diária na cidade sede desta Pós-Graduação, foi essencial para a aquisição de livros e participação em congressos acadêmicos, o que ampliou minha formação.

Aos professores do Mestrado com os quais tive a oportunidade de cursar as disciplinas, muito obrigado pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Aos integrantes do Grupo Nucorpo, muito legal conviver com vocês, muito bom os momentos de estudo, reuniões, conversas, “tarefas” completas e incompletas, mas acima de tudo, o meu reconhecimento pelo espaço democrático e autônomo que ali se configura, isto é raridade nos dias de hoje.

Aos meus amigos e amigas de longas datas: Alexandre e Suzy, Wesley, Rafael, Dênis, Abílio, Lucembergue, César, Socorro, Sação e Sérgio Sérvulo, muito obrigado pelos diversos momentos de aprendizagem, de carinho, de alegrias, de desavenças, vocês são provas reais de que amizade verdadeira existe, valeu meus amigos e amigas.

Claro que não poderia deixar de registrar os meus agradecimentos e o meu orgulho pelo carinho e companheirismo da minha família: meus irmãos Niguelme, Clovis e Iara; meu sobrinho João Batista e minha sobrinha Beatriz; minha avó Abadia; minhas primas Iraci e Carulina. Dou muito valor a esta família, nos complementamos, nos respeitamos e acima de tudo nos apoiamos, infelizmente meus pais nos “deixaram cedo”, mas a formação e o caráter que temos, parte disto, é atribuído a eles (Que orgulho! Eu os amo!!).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender, na perspectiva dos Professores de Educação Física e da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO, a organização dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental. Para atender o objetivo refletimos sobre a relação entre Educação, Educação Física Escolar e Currículo, até chegarmos ao ponto central desta discussão, ou seja, a organização dos conteúdos nas aulas de Educação Física (EF) do primeiro ao nono ano. O estudo é de natureza qualitativa e as informações foram obtidas através de entrevistas a 08 professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) efetivos e em atuação docente e 01 coordenadora pedagógica da SME em exercício, no ano de 2013 na cidade de Catalão-GO. A coleta de dados foi feita em dois momentos: o estudo do documento intitulado: “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental” e a análise das entrevistas através da elaboração de categorias propostas pela Análise de Conteúdo (Minayo, 2002). A proposta curricular instituída pela SME apresenta uma diversidade de conteúdos organizados em bimestres, que se repetem ao longo das séries. Sete sujeitos (77,7%) da pesquisa desconhecem a proposta curricular para a EF implantada pela SME de Catalão. Para 62,5% dos docentes de EF a realidade/perfil do aluno é o principal fator que define a escolha do conteúdo. A ausência do apoio pedagógico da coordenação das unidades escolares e da SME, quanto à seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados, está presente nas falas de 100% dos professores de EF. Os professores sistematizam os conteúdos ao longo do ano através de bimestres, sendo os esportes coletivos o conteúdo principal. Quatro professores entendem que os conteúdos devem ser organizados de acordo com as séries da primeira e segunda fase do Ensino Fundamental; três compreendem que a organização dos conteúdos deve ser a mesma em todas as séries e um docente defende o que for instituído pelo currículo. Para sete docentes de EF os conteúdos ensinados e organizados (o que se faz) não convergem com os conteúdos que deveriam ensinar (o que se diz) em cada série. A falta de material aparece na fala de 87,5% dos sujeitos deste estudo como a principal dificuldade para o ensino dos

conteúdos, seguido do espaço físico inadequado e do desinteresse/resistência dos alunos, correspondente a 50% cada. Para sete sujeitos desta investigação a criação de espaços coletivos para discussões sobre organização curricular aparece como a principal aspiração do grupo. Seis professores anseiam pela criação de uma proposta curricular para a EF na rede municipal de Educação. Conclui-se com o presente estudo que há um descompasso entre o que é instituído/proposto pela SME com o que é materializado no dia a dia do professor de Educação Física, pois todos os docentes deste estudo apresentam uma organização curricular diferente da indicada na proposta implantada pela rede municipal de Educação de Catalão para a Educação Física escolar.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Organização Curricular. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to understand the perspective of Teachers of Physical Education and the Pedagogical Coordination of Municipal Education Department, the organization of the curriculum of elementary school. To meet the goal we reflect on the relationship between Education, Physical Education and Curriculum, until we reach the point of this discussion, namely, the organization of content in physical education classes (PE) from first to ninth grade. The study is qualitative in nature and the information was obtained through interviews with 08 teachers of Physical Education in Elementary Education from the Municipal Education (EMS) and effective teaching practice and 01 educational coordinator of the EMS in office in 2013 in city of Catalao-GO. Data collection was done in two phases: the study of the document entitled: "experimental Curriculum Reference Physical Education for Elementary School" and the analysis of the interviews by drafting proposed categories by content analysis (Minayo , 2002). The proposed curriculum established by SME presents a diversity of content organized into two-month periods, which recur throughout the series. Seven subjects (77.7%) are unaware of the research proposed curriculum for PE implemented by EMS Catalao. For 62.5% of teachers PE reality student / profile is the main factor that defines the choice of content. The lack of pedagogical support coordination of school units and EMS, as the selection and organization of content to be taught, is present in the speeches of 100% of PE teachers. Teachers systematize content throughout the year by marking periods, and team sports main content. Four teachers understand that the content should be organized according to the series of first and second phase of elementary school, three comprise the organization of the contents should be the same in all grades and one teacher defends what is established by the curriculum. For seven teachers of PE are taught and organized content (what you do) do not converge with the content they should teach (what is said) in each series. The lack of material appears in the speech of 87.5% of the subjects in this study as the main difficulty for the teaching of content, followed by inadequate physical space and disinterest / student resistance, corresponding to 50% each. For seven subjects of this investigation the creation of collective spaces for discussions on curriculum organization appears as the main aspiration

of the group. Six teachers yearn for the creation of a curriculum proposal for the municipal PE Education. The conclusion to this study that there is a mismatch between what is established / proposed by EMS with what is materialized in daily physical education teacher, as all teachers in this study have a different curriculum organization indicated in the tender implemented by the municipal Catalao Education for Physical Education.

Key Words: Physical Education. Course Organization. Elementary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura

1	Fundamentação das Teorias: Técnica, Prática e Crítica.....	40
2	Sistema Curricular.....	44
3	Educação Física como Sistema Hierárquico e Aberto.....	47

Gráfico

1	Demonstrativo dos Sujeitos da Pesquisa quanto ao Conhecimentos sobre Proposta Curricular.....	86
2	Demonstrativo dos Sujeitos da Pesquisa quanto a SME possuir um documento que oriente a EF escolar (Proposta Curricular).....	88
3	Distribuição das Fontes Utilizadas para a Escolha dos Conteúdos.....	90
4	Demonstrativo dos Fatores que Definem a Seleção dos Conteúdos.....	93
5	Demonstrativo das Dificuldades Para Ensinar os Conteúdos de EF escolar.....	105
6	Demonstrativo das Aspirações dos Sujeitos deste Estudo.....	111

Quadro

1	Abordagens Pedagógicas em EF Escolar.....	52
2	Distribuição dos Eixos Temáticos e Conteúdos por Bimestre.....	75
3	Conteúdos Idênticos nos Anos Escolares.....	77
4	Formação Inicial e Continuada.....	80
5	Atuação Profissional.....	82
6	Conteúdos Ensinados Pelos Professores – O que se Faz.....	100
7	Conteúdos que deveriam ser ensinados em cada série do 1º ao 9º ano – O que se Diz.....	101
8	O que se faz e o que se diz.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela

1	Matrículas Realizadas nas Escolas de Catalão-GO no ano de 2012 de acordo com o Censo Escolar/INEP/IBGE.....	63
2	Distribuição de acordo com o Gênero e a Idade.....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS.....	20
1.1.1	Objetivo Geral	20
1.1.2	Objetivos Específicos	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	EDUCAÇÃO.....	22
2.2	ESCOLA.....	31
2.3	CURRÍCULO.....	38
2.4	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	46
2.5	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, COMPONENTE CURRICULAR E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	54
3	MÉTODOS	62
3.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	62
3.2	POPULAÇÃO, AMOSTRA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	63
3.3	TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	65
3.4	O PERCURSO.....	66
4	RESULTADOS	70
4.1	O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA SME DE CATALÃO: ANALISANDO O DOCUMENTO.....	70
4.2	CHARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
4.3	PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	84
4.3.1	Proposta Curricular	85
4.3.2	Implantação da Proposta Curricular da SME de Catalão	87
4.3.3	Fontes Utilizadas para a Escolha dos Conteúdos	89
4.4	PANORAMA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA SME NA	

	PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES.....	92
4.4.1	Seleção dos Conteúdos	92
4.4.2	Ensino e Organização Curricular	99
4.4.3	Aspirações	110
5	CONCLUSÕES	114
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	127
	APÊNDICE B – Roteiros de Entrevista.....	129
	APÊNDICE C – Indicadores de Registro dos Sujeitos da Pesquisa..	133
	ANEXO A – Relação dos Professores de Educação Física da SME.....	144
	ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM.....	145
	ANEXO C – Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental.....	146

1 INTRODUÇÃO

Pensarmos a Educação Física escolar gera inquietações e tentativas de superarmos paradigmas e concepções que norteiam a prática docente, dentre elas a organização curricular, que, a partir das normatizações e/ou orientações dos órgãos que instituem as Políticas para a Educação em seu âmbito nacional, estadual e municipal, possibilitam a elaboração de programas curriculares para a Educação Física escolar.

Em se tratando do estudo aqui proposto, tais inquietações foram se intensificando ao longo de nossa formação acadêmica, na cidade de Catalão-GO, e durante a atuação como professor de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio nas cidades de Urutaí-GO, Itumbiara-GO e Araporã-MG, entre os anos de 1997 e 2000, no momento em que buscávamos na literatura e nos documentos oficiais subsídios para organizarmos os conteúdos a serem trabalhados.

Desde que ingressamos, no ano 2000, como docente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, temos presenciado, por parte dos discentes, as mesmas inquietações, advindas da literatura da área que reflete sobre a Educação Física escolar e sua relação com o currículo, com o conteúdo e com a organização curricular.

Os estudos de Marinho (1980, 2005) nos permitem identificar um panorama de como historicamente a Educação Física se configura no plano educacional brasileiro. O autor descreve que, no Brasil Colônia (1500-1822), as atividades físicas se faziam presentes entre os índios e os colonizadores portugueses. No Brasil Império (1822-1889), quando o país proclama sua independência em relação a Portugal, assim como ocorre um reordenamento político, social e econômico do país, esse reordenamento também se dá no campo educacional.

É precisamente no ano de 1823 que a Educação Física é integrada ao plano educacional do país. No final do Brasil Império e nas primeiras décadas do Brasil República (1889-1980), temos Rui Barbosa como o principal expoente na área educacional, sobretudo em relação à Educação Física. Seus pareceres “sobre as reformas do ensino superior, secundário e primário foram emitidos em 1882 e tivera larga repercussão, influenciando decisivamente para que a Educação

Física encontrasse ambiente favorável ao seu desenvolvimento” (MARINHO, 1980, p. 27).

Betti (2009) descreve que as primeiras propostas de introdução da Educação Física na matriz curricular brasileira surgiram no ano de 1851. Em 1854, a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no ensino primário e a dança, no secundário. A partir de 1920, os estados começaram a incluir a Educação Física em suas reformas educacionais, tendo, conforme também é apresentado por Marinho (1980), até a primeira metade da década de 1970, a ginástica como o principal conteúdo. A partir de então, o esporte se configurou como conteúdo hegemônico na Educação Física escolar.

A partir de meados da década de 1980, a Educação Física na escola passou a sofrer diversas transformações, tanto em relação às pesquisas acadêmicas quanto à prática pedagógica, no sentido de romper com a valorização do desempenho esportivo como único objetivo na escola (DARIDO, 2005).

Em 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96), em que há uma ressignificação da concepção de componente curricular, a Educação Física passa a ser entendida como disciplina curricular (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), percebemos uma tentativa concreta de estruturação do componente curricular, uma vez que há uma proposta de sistematização e organização do conteúdo, inclusive em relação à Educação Física escolar.

Não podemos deixar de mencionar, ao abordarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), em especial os de Educação Física, que, apesar de sofrerem críticas por diversos pesquisadores/estudiosos, eles avançam em relação aos manuais de conteúdo propostos para a Educação Física escolar nas décadas de 70 e 80 do século passado (GALLARDO; CAMPOS; GUTIÉRREZ, 2003).

Os PCNs, por se tratar de um documento oficial do Governo Brasileiro, se constituem como um referencial para a educação do país, tratando-se de uma proposta acompanhada de orientações gerais sobre o que se ensinar e aprender em cada etapa de escolarização (GAIO et al, 2010), o que parece, de maneira geral, ir ao encontro das aspirações da Educação Física na década de 1980.

Tendo como referência a LDBEN/96 e os PCNs/97, percebemos um avanço quanto ao fortalecimento do campo educacional e, particularmente no caso da Educação Física, foi possível constatar a tentativa de oportunizar para a área uma proposta de estruturação curricular que contemplasse a diversidade dos conteúdos. Fica evidente, então, que, a partir da década de 90 do século XX, houve um crescimento no que tange às reflexões e tentativas de sistematizações curriculares para a Educação Física escolar.

Ao acessarmos os *sites* de Secretarias Estaduais de Educação de diversos estados brasileiros: Goiás, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Rondônia, dentre outros, pudemos encontrar propostas curriculares disponíveis em suas páginas. Identificamos, ainda, propostas curriculares adotadas pelas Secretarias Municipais de Educação em diversas cidades da federação, dentre os quais podemos citar: São Luís-MA, Goiânia-GO, Boa Vista-RR, Campo Grande-MS e Cuiabá-MT (SAMPAIO, 2010).

Sampaio (2010) ao organizar, o “Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio” solicitado pelo Ministério da Educação (MEC), objetivou identificar as escolhas e orientações curriculares, seus objetivos e sua fundamentação, a organização prevista para o ensino e para o currículo, para as orientações metodológicas e para a avaliação.

Fizeram parte da pesquisa 60 propostas, sendo 34 de Ensino Fundamental (21 das Secretarias Estaduais e 13 das Secretarias Municipais) e 26 propostas de Ensino Médio das Secretarias Estaduais. Em seu estudo, foram focalizadas as propostas curriculares em seus traços gerais, sem contemplar o detalhamento dos componentes nem outras questões que o material permitia examinar. Os dados analisados referiam-se aos objetivos, fundamentação e organização do ensino e do currículo dos documentos recebidos.

Sampaio (2010) constatou que um traço frequente nas propostas referia-se ao descompasso encontrado entre proposições gerais, orientações pedagógicas e organização dos conteúdos. Ressaltou, ainda, que as propostas analisadas, em sua configuração geral, não encaminharam soluções para os problemas ligados ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Para além das propostas curriculares sistematizadas pelas secretarias estaduais e municipais¹, identificamos estudos como os de Nista-Piccolo (1995), Paes (2001), Vaz, Sayão e Pinto (2002), Kunz (2003), Corrêa e Moro (2004), Darido e Rangel (2005), Betti (2009), Freire (2009), Freire e Scaglia (2009), Moreira e Nista-Piccolo (2009), Finck (2010), Palma, Oliveira e Palma (2010), Nista-Piccolo e Moreira (2012a, 2012b), que apresentam uma estruturação curricular para a Educação Física escolar ou uma organização curricular de um ou mais conteúdos para as séries/ciclos do Ensino Fundamental e Médio.

As propostas elaboradas pelas secretarias estaduais e municipais, assim como os estudos anteriormente citados, a atualização da LDBEN/96 e a elaboração dos PCNs, caminham no sentido de propiciar ao professor de Educação Física elementos que possam contribuir para a sua prática pedagógica, possibilitando uma sistematização e organização curriculares que se contraponham ao conteúdo nas aulas de Educação Física pautado no princípio do rendimento e na perspectiva da esportivização.

Maldonado (2012), alerta para o fato de que, apesar da gama de documentos legais, as mudanças parecem não atingir a prática pedagógica em grande escala. O autor apresenta estudos que mostram, mesmo de forma incipiente, uma alteração na prática docente, sendo caracterizada como renovadora em relação à Educação Física escolar (GALVÃO, 2002; ULASOWICZ; PEIXOTO, 2004; FIORANTE; SIMÕES, 2005; COSTA; NASCIMENTO, 2006; OLIVEIRA; RAMOS, 2008; BARROS; DARIDO, 2009).

A prática dos professores de Educação Física, a partir dos estudos dos pesquisadores citados no parágrafo anterior, torna-se renovadora por apresentar mudanças principalmente na relação respeitosa e dialógica entre professor e aluno, na utilização de outros conteúdos que não são exclusivos do esporte e na busca pela formação continuada (MALDONADO; LIMONGELLI, 2009).

¹ Ao citarmos estados e municípios que possuem uma proposta curricular sistematizada para a Educação Física escolar, chamamos atenção para o fato de que tais propostas devem ser analisadas pelos professores da rede escolar, gestores e docentes universitários, a fim de que sejam identificados os avanços e as lacunas existentes nas propostas de seus respectivos estados e municípios. O fato de existirem estas propostas sistematizadas, não significa afirmar que as mesmas não apresentem fragilidades. Porém, reconhecemos que se trata de um material que pode orientar a prática pedagógica, sendo, inclusive, possível ao professor a rejeição de tal proposta, caso seja identificado que se trata de uma construção que não atende à realidade.

Durante as últimas décadas, diversos profissionais da Educação Física como Bracht (1999), Betti e Zuliani (2002), Darido e Rangel (2005), identificam que o ensino das modalidades esportivas ainda é presente hegemonicamente em aulas desta área de conhecimento, apesar das incessantes buscas em debater e apresentar ações que contraponham a este monopólio.

Elucidando o exposto, Moreira (1990), ao realizar, no final da década de 1980, uma pesquisa com professores de Educação Física da rede escolar de Piracicaba-SP, já nos alertava para a prática docente pautada, em sua maioria, nas modalidades esportivas, fato que é corroborado por Maldonado (2012) ao apresentar estudos de diversos autores, que apontam para a pouca alteração em relação ao apresentado por Moreira (1990).

Nesse sentido, é fundamental compreendermos, como, atualmente, o conteúdo curricular da Educação Física escolar está organizado, uma vez que estudos de Betti, Ferraz e Dantas (2011) têm chamado a atenção para a necessidade de ampliarmos as pesquisas e intervenções junto a este campo de atuação profissional, a fim de que se possa entender, refletir e intervir positivamente no cotidiano da escola. Dentre essas pesquisas (e intervenções), destacamos as que têm como foco os programas curriculares de Educação Física.

Para além das argumentações acadêmica e social que justificam o presente estudo, relatamos o desejo pessoal e o significado em realizarmos esta pesquisa na cidade de Catalão-GO.

Sendo natural deste município, ao mudarmos para Brasília e cursarmos a primeira fase do Ensino Fundamental (1980 a 1984), retornamos para Catalão-GO e neste município seguimos nossos estudos: de 1985 a 1988, cursamos a segunda fase do Ensino Fundamental (5^o ao 8^o ano), seguindo para o Ensino Médio (1989 a 1991) e, depois, para o Ensino Superior (1992 a 1995), sempre em instituições públicas (estadual e federal).

Durante o Ensino Fundamental e Médio, as aulas de Educação Física oportunizaram a vivência e aprendizagem de esportes coletivos: handebol, futsal, voleibol e basquetebol. Porém, não percebíamos diferença entre o que havia sido ensinado na 5^a série e nos anos seguintes de nossa formação escolar básica. O conteúdo era sempre o mesmo. Foi-nos negado o contato com (e,

consequentemente, a aprendizagem de) elementos da Educação Física como a ginástica, as lutas, o atletismo, a dança e outras práticas corporais.

Quando ingressamos na Universidade, primeiramente como acadêmico, e posteriormente como docente, o cenário nacional se configurava diferentemente de quando cursamos o Ensino Fundamental e Médio. Nesse cenário, merece destaque a reformulação da LDB, a elaboração dos PCNs e a reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

No entanto, ainda percebíamos, durante as ações desenvolvidas no decorrer da nossa formação continuada (participação em eventos acadêmicos, esportivos, culturais, projetos de extensão, organização de atividades acadêmico-esportivas), que a situação das aulas de Educação Física na cidade de Catalão-GO, em comparação com o período em que cursamos a educação básica na cidade, pouco alterou. Esse fato nos instigou a entender esta realidade.

Frente aos questionamentos levantados, a **questão problema** norteadora deste estudo é: Como está organizado o currículo de Educação Física no Ensino Fundamental da rede municipal de Catalão-GO?

Academicamente, pretendemos, com este estudo, contribuir para a ampliação de pesquisas no campo da Educação Física escolar, campo este minoritário em pesquisas de pós-graduação nas áreas das Ciências Sociais e Humanas no Brasil, quando comparado com pesquisas desenvolvidas na área das Ciências da Saúde e Biológicas, que buscam efeitos e resultados do treinamento e da atividade física (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; BRACHT et al, 2011).

Com a realização deste estudo, socialmente, esperamos criar um vínculo com a comunidade na qual a pesquisa foi realizada, com a intenção de, coletivamente, pensarmos ações frente à organização curricular das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Tal ação vai ao encontro da necessidade de aproximar os centros de produção do conhecimento (universidades) e os locais de aplicação desses conhecimentos, no nosso caso, a escola, conforme apontam Coutinho, Soares e Folmer (2012), numa perspectiva de autonomia e de colaboração, corroborado por Kunz (2003) e Caparroz (2007).

Para sua organização, este estudo está assim estruturado: a seção I, destinada ao Referencial Teórico, foi distribuída em cinco subseções que

dialogam entre si, na tentativa de compreender como esses elementos se relacionam e como se caracterizam no cenário brasileiro, caminhando na tentativa de entender como a Educação Física se configura no cotidiano escolar.

A seção II constitui-se dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, sendo explicitados o tipo de estudo, os instrumentos da pesquisa, os critérios adotados para a inclusão dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados, assim como a aplicação da técnica de análise.

A terceira e última seção contempla a descrição e interpretação dos dados, organizada em quatro subseções, propiciando um diálogo dos resultados com a literatura da área da Educação Física e afins.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender, na perspectiva dos Professores de Educação Física e da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Catalão, a organização dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental.

1.1.2 Objetivos Específicos

a) Compreender, a partir da literatura das áreas da Educação Física e da Educação, os conceitos e apontamentos em relação à Educação, ao Currículo e à Organização Curricular, tendo como foco a Educação Física escolar;

b) Dialogar sobre os paradigmas da Educação Física, norteadores da prática pedagógica, relacionando-os ao objeto de estudo: Educação Física e Currículo;

c) Analisar os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO no que tange às normatizações e proposta curricular para a Educação Física escolar;

d) Identificar, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a seleção, o ensino e a organização dos conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental do município.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO

Refletirmos sobre a Educação requer, inicialmente, que pensemos em suas mais diversificadas formas e processos de manifestação, entendendo-a como um fenômeno presente em todas as sociedades, inserida em diversos contextos sociais, políticos, econômicos e religiosos, independentemente da época.

Para compreendermos a Educação, remetemo-nos a Gonçalves (2007, p. 118), ao salientar que a

Educação, é portanto, um fenômeno inerente ao homem como um ser social e histórico, cuja existência fundamenta-se na necessidade de formar as gerações mais novas, transmitindo-lhes seus conhecimentos, valores e crenças e abrindo-lhes possibilidades para novas realizações.

A Educação, como inerente ao ser humano, é carregada de valores e intenções que expressam o pensar de uma sociedade e, conseqüentemente, reflete o agir desta para com as demandas/anseios que surgem no cotidiano das pessoas.

Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 31) entendem que a educação, “enquanto processo de formação e desenvolvimento do ser humano, está diretamente relacionada aos valores morais e sociais que regem a sociedade”, sendo preciso contextualizar tais valores com as atividades humanas.

Quando nos referirmos aos valores e intenções que sustentam/envolvem a Educação, queremos dizer que pelo fato de ser social e historicamente um processo construído pelo ser humano, ela também acaba por refletir certa ideologia por parte dos agentes que a constituem, o que, de certa forma, vai ao encontro dos estudos de Libâneo (2008), ao afirmar que “a educação é socialmente determinada”.

O autor citado anteriormente entende que a prática educativa ocorre em várias instâncias da sociedade, é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social, tendo as relações sociais como a principal dinâmica para o desenvolvimento da sociedade.

Ao pensarmos como a Educação se faz nos dias atuais e com que finalidade é constituída, Monteiro (2009) traz, de forma clara, objetiva e

contextualizada, a Educação desde a Grécia Clássica até a Revolução Industrial, apresentando como os diversos grupos sociais, a partir da ideologia vigente de cada época, se apropriam desse mecanismo.

Palma, Oliveira e Palma (2010), quando abordam a história da Educação, optam por discutir sua constituição a partir do século XIX, não desmerecendo a importância de discussões e reflexões sobre sua história na Antiguidade, na Idade Média e na Idade Moderna.

Os autores apresentados no parágrafo anterior justificam essa opção por identificarem, a partir dos estudos de Aranha (1996), que foi no século XIX que começaram a ser sistematizados trabalhos e estudos sobre a história da Educação. Nesse sentido, consideram que “uma investigação acerca da educação, a partir da Idade Contemporânea, pode possibilitar uma reflexão de nossa situação educacional na atualidade” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 32).

Identificamos, tanto nos estudo de Monteiro (2009) quanto nos de Palma, Oliveira e Palma (2010), a descrição de como a Educação se tornou, inicialmente, um elemento primordial para atender aos anseios da classe social dominante e, mais recentemente, a partir do século XX, foi se tornando um elemento essencial para a ruptura e reflexão da dominação de uma classe sobre a outra, reforçando a ideia de que

[...] a Educação não é uma mera representação da realidade, mas está imbricada no conjunto das ações humanas e deveria ser um meio social de possibilitar a compreensão das múltiplas formas de refletir, elaborar e produzir conhecimento. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p.35).

Ainda pensando na Educação, apropriamo-nos das palavras de Gonçalves (2007, p. 123), ao afirmar que “o homem é um ser-no-mundo e não podemos pensá-lo fora de sua relação com o mundo. Do mesmo modo, a Educação não pode visar ao indivíduo separado da sociedade”. Portanto, não há como pensar em uma mudança ou manutenção de uma sociedade, desconsiderando a relação entre o ser humano e sociedade.

Nessa relação sujeito-sociedade, a Educação, segundo Libâneo (2008, p. 22), corresponde

a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando numa concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se

traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Destaca-se, assim, a Educação como instituição social (por apresentar um ordenamento no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico), como um produto (que seriam os resultados obtidos da educação, de acordo com os propósitos sociais e políticos almejados), como processo (por constituir-se de transformações, tanto no sentido histórico quanto da personalidade).

Podemos, aqui, elencar diversas situações emblemáticas que envolvem a Educação, em especial no Brasil. Porém, propomo-nos a pensar nas possibilidades de superar os adjetivos e valores negativos incorporados à Educação brasileira e a identificar a possibilidade de uma prática pedagógica e profissional que vislumbre a Educação como prática transformadora.

Para que a Educação seja transformadora, deve ser crítica, no sentido de que o sujeito, inserido em uma sociedade, possa buscar, de forma autônoma e reflexiva, compreender os fenômenos sociais, da mesma forma que, individual e coletivamente, tenha a capacidade de materializar ações as quais minimizem os problemas oriundos da sociedade, tendo clareza de que não se trata de um processo de dogmatismo ou doutrinação. Do contrário, estaria reforçando uma Educação hegemônica, que perpetua a exclusão e a alienação, não uma prática transformadora.

Uma Educação transformadora, alicerçada por valores como justiça, liberdade e verdade, possibilita ao educador identificar as formas de injustiça e alienação. “Nessa perspectiva, os fins da educação, seja qual for o âmbito específico de conhecimento, estarão comprometidos com a humanização do homem e com a transformação da sociedade” (GONÇALVES, 2007, p. 124).

Na atualidade, um dos principais desafios da Educação, a nosso ver, centra-se na possibilidade de superar a fragmentação do saber, dentro de uma sociedade hierarquizada e em constante transformação.

Para Morin (2000, p. 36), a Educação, historicamente, tem privilegiado a construção de uma inteligência fragmentada (originária do próprio modelo cartesiano) e reducionista, em que os saberes ensinados aos alunos estão, “[...]”

de um lado, desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários”.

Para o autor, a Educação desenvolvida nas escolas e demais instituições de ensino segue uma lógica disciplinar e fragmentada, em que as diferentes disciplinas que compõe o currículo das instituições de ensino não se comunicam.

A lógica disciplinar e fracionada na Educação também se faz presente no que Freire (2008) denominou de concepção “bancária” da Educação, duramente criticada pelo autor. Nesse tipo de concepção,

O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 2008, p. 65-66)

É fundamental materializarmos uma prática educativa consciente e crítica, pautada em uma práxis compreendida como “[...] a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2008, p. 42), tendo o diálogo como um forte princípio a ser incorporado pela humanidade.

Advogarmos por uma Educação transformadora implica no desafio de rompermos paradigmas pautados no cartesianismo e em doutrinas que não conseguem compreender as múltiplas estruturas (econômica, política, cultural, religiosa) da nossa sociedade. Implica articular formas de saberes constituídos com outros saberes que estão postos na sociedade moderna. Implica, enfim, criar oportunidades para que esses saberes venham a colaborar positivamente no sentido da vida coletiva, contribuindo de forma significativa com o processo educacional.

Das abordagens e teorias que podem nos auxiliar na compreensão, na defesa e na materialização de uma Educação não fragmentada, apoiamo-nos em Morin, por apresentar inspirações e desafios ao educador, além de saberes necessários a uma boa prática educacional, desenvolvida à luz da Teoria da Complexidade, possibilitando vislumbrar, dentro do universo escolar, uma formação mais humana.

Essa perspectiva teórica foi concebida como uma crítica ao saber fragmentado, ao conhecimento simplificador, herança do modelo cartesiano e mecanicista. A estrutura do pensamento de Morin se baseia na complexidade, a qual busca, um pensamento que possa religar e articular os saberes.

Morin (2000, p. 38) esclarece que devemos entender a complexidade (por ele referida como *Complexus*) como uma palavra problema, como um desafio e não como uma solução. Nas palavras do autor,

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre unidade e a multiplicidade.

Ao falarmos em complexidade, remetemos à possibilidade de uma Educação mais ampla, mais humana, em que é preciso desenvolver a nossa capacidade de contextualizar e integrar os conhecimentos.

Paderes, Rodrigues e Giusti (2005) apresentam, de forma pontual, os princípios que regem a complexidade. Para as autoras, Morin define princípios ou diretrizes que resultam em uma orientação (ao pesquisador, ao sujeito, ao educador) em compreender os fenômenos e os processos sociais. Tais princípios são: o dialógico, o de recursão organizacional, o hologramático, o sistêmico ou organizacional, o do circuito retroativo, o da autonomia/dependência (auto-organização), o da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento.

O princípio dialógico afirma que, na realidade, há forças opostas ou contrárias que são, ao mesmo tempo, complementares. Para Morin (2005, p. 300) a dialógica é a “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem”.

O princípio de recursão organizacional, também chamado de princípio da realidade recíproca, defende a ruptura com a ideia linear de que há causas que geram efeitos. Para Morin, segundo Paderes, Rodrigues e Giusti (2005), tudo que é produzido volta sobre o que o produziu, num ciclo auto-organizador. Os efeitos são causados, mas eles são também causas daquilo que os produz.

O terceiro princípio, denominado de hologramático, é derivado da ideia de um holograma. Cada parte de um todo traz a quase totalidade da informação do todo. Para Morin (2005, p. 302), o princípio hologramático “significa que não apenas a parte está num todo, mas que o todo está inscrito, de certa maneira, na parte”, ou seja, parte e todo formam uma realidade.

O princípio sistêmico ou organizacional, também conhecido como princípio da emergência, é um derivado do hologramático e se baseia na impossibilidade do conhecimento do todo a partir das partes separadas, ou das partes sem considerar o todo (PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005).

De acordo com o princípio do circuito retroativo as causas agem sobre os efeitos e os efeitos agem sobre as causas, regulando o sistema e, ao mesmo tempo, organizando rupturas. Tudo em um constante equilíbrio dinâmico. No princípio da autonomia/dependência (auto-organização), cada sistema tem a sua própria dinâmica e esta só se sustenta por uma relação de dependência com o entorno, não sendo possível pensar a realidade dos diferentes fatos e processos sociais sem o binômio dependência e autonomia (PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005).

No sétimo princípio, o da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento, Morin (2000) salienta a importância de se observar que o conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução, que desencadeia outras possibilidades de compreensão do mundo.

A soma de todos esses princípios resulta nos pilares da Teoria da Complexidade, concebida por Morin. A proposta desse modelo teórico nos impulsiona e nos desafia à tentativa de melhor compreender a realidade que engloba o humano, o social, o histórico, o político, o religioso, o afetivo, o econômico, em uma perspectiva de interação, sem, contudo, desconsiderar as especificidades que compõem o todo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 1999, com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da Educação, solicitou a Edgar Morin que expusesse suas ideias sobre a Educação. Devido à ocasião, o pesquisador acabou por desenvolver, à luz da Teoria da Complexidade, uma concepção de Educação apresentada/sintetizada em seu livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

Embora o título da obra nos remeta a uma Educação do futuro, o diálogo que Morin desenvolve nos permite perceber que a proposta não é para uma ação do futuro, mas para a possibilidade de implementá-la no presente, reconhecendo a complexidade dos saberes para a Educação.

Morin (2000) enfatiza que, decorrente do modelo cartesiano, o saber fragmentado é resultado da constituição das diferentes disciplinas desconectadas uma das outras e que, infelizmente, a cultura científica e a cultura humana se compartimentalizam como dimensões do conhecimento, não dialogando entre si.

Para Morin (2007), a Educação numa concepção unilateral, principalmente decorrente da cisão entre as áreas/ciências do conhecimento, deixa de atender às finalidades fundamentais da Educação, a saber:

- 1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes (“Antes uma cabeça bem-feita que uma cabeça muita cheia”, Montaigne); 2) ensinar a condição humana (“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana, Rousseau, Émile); 3) ensinar a viver (“Viver é o ofício que lhe quero ensinar”, Émile); 4) refazer uma escola da cidadania. (MORIN, 2007, p.18)

Evidencia-se em Morin (2000) a necessidade de realizarmos uma reflexão sobre os caminhos para uma Educação complexa, partindo de uma perspectiva crítica de que a Educação desenvolvida nas instituições de ensino segue, em sua maioria, uma lógica disciplinar e fragmentada, em que os saberes ensinados aos alunos apresentam-se de forma compartimentada.

Um ensino alicerçado pela perspectiva da complexidade, provavelmente, configura-se como um caminho que se contrapõe à realidade (lógica disciplinar e fragmentada), visto que uma Educação complexa necessita unir os saberes desenvolvidos pelas diferentes disciplinas. Faz-se, então, necessário que a Educação consiga situar as informações e os saberes em seu contexto, para que adquiram um sentido (MONTENEGRO, 2012).

A Educação, de acordo Morin (2000), precisa valorizar uma percepção multidimensional da realidade, entendendo que o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser biológico, cultural, afetivo e histórico.

Advogarmos por uma concepção complexa na Educação é termos claro que esse processo deve provocar inquietações, interrogações e incertezas quanto

ao conhecimento, quanto ao estar no mundo. Devemos, também, exercitar o fator “compreensão”, que, em uma abordagem complexa, promove a interação entre a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva.

Morin (2000) coloca que a compreensão objetiva passa pela inteligibilidade e pela explicação. Já a compreensão humana vai além da explicação, comportando um conhecimento de sujeito a sujeito, conforme evidenciado na situação: “se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela” (MORIN, 2000, p. 95).

O ser humano, composto por unidades complexas, nos permite identificar, através de uma reflexão pautada na complexidade, que os indivíduos são mais do que produtos de uma sociedade, pois as “interações entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos” (MORIN, 2000, p. 105). Na relação indivíduo/sociedade/espécie, apresentada por Morin (2000), essa tríade não é apenas inseparável, mas seus componentes são co-produtores um do outro, não sendo, portanto, dissociados.

Um aspecto que ressaltamos, por entendermos de vital importância para uma Educação pautada na complexidade, refere-se à democracia, referida por Morin (2000) ao abordar a relação indivíduo e sociedade. Acreditamos que é impossível materializarmos e, até mesmo, pensarmos em uma concepção complexa de Educação, em uma sociedade que não se caracterize como democrática.

Entendemos democracia no sentido amplo, em que, de um lado, é necessário o consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas e, de outro, necessita-se da diversidade e antagonismos.

Para Morin (2000, p. 109), a

Democracia constitui a união entre a união e a desunião; tolera e nutre-se endemicamente, às vezes explosivamente, de conflitos que lhe conferem vitalidade. Vive da pluralidade, até mesmo da cúpula do Estado (divisão dos poderes executivo, legislativo, judiciário), e deve conservar a pluralidade para conservar-se a si própria. [...] Assim, todas as características importantes da democracia têm um caráter dialógico que une de modo complementar termos antagônicos: consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade, comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos.

O autor pontua, ainda, que as democracias existentes não estão concluídas, mas incompletas ou inacabadas. As democracias são frágeis, vivem conflitos e não estão generalizadas em todo o planeta, uma vez que ainda é possível encontrar ditaduras e resíduos de totalitarismos do século XX.

Devemos nos atentar para a existência de processos que evidenciam uma regressão democrática que tende a posicionar, a alocar os indivíduos às margens das grandes decisões políticas, ameaçando a diversidade, principalmente por parte dos Aparelhos Ideológicos de Estado² (AIE), que funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, levando a ideia de uma falsa democracia.

Alicerçados pelos apontamentos apresentados até o momento, na tentativa de nos debruçar mais incisivamente sobre a temática da Educação, propusemos a discorrer sobre o assunto, tendo como referência autores que defendem e se identificam com uma concepção menos tradicional/racional de Educação e que apontam para possíveis avanços nesse campo do conhecimento.

Precisamos desenvolver a nossa capacidade de integrar os conhecimentos, reconhecendo a complexidade educacional, de modo a consolidar uma Educação que nos ajude a conviver, a enfrentar e a superar a complexidade da vida cotidiana. Nesse sentido, acreditamos que a Escola se apresenta como um dos principais *locus* merecedor do nosso olhar, a ser tratado a seguir.

2.2 ESCOLA

Dos diversos ambientes e/ou grupos sociais nos quais a Educação se constitui, direcionamos o olhar para a Escola, por compreendermos que esta se configura como um dos principais espaços de legitimação para o processo de construção de um modelo de Educação que possa ser transformadora,

² Apropriar-nos-emos do conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) apresentado por Althusser (2007, p. 43-44): “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. [...] podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes: o AIE religioso, o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político, o AIE sindical, o AIE da informação, o AIE cultural”.

caminhando na contramão de caracterizá-la como um espaço de manutenção, acomodação e subordinação.

Temos clareza de que não é somente a partir da escola que a sociedade se transforma e concordamos com Oliveira (2005, p. 30) ao dizer que “as mudanças que podemos produzir dentro da escola já modificam a sociedade”.

Monteiro (2009) e Palma, Oliveira e Palma (2011), ao contextualizarem a Educação, traçam um diálogo de como a escola surge e incorpora os valores educacionais, sociais, políticos e econômicos de uma sociedade, inclusive como esta se apresenta na Educação brasileira.

Escola, em grego, significa o lugar do ócio, do repouso. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e esta ocupação de ócio era traduzido pela expressão escola. Na Idade Média, evidenciou-se o ócio com dignidade, ou seja, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre (SAVIANI, 2000).

A escola, nas sociedades antigas e na Idade Média, era ofertada como um modelo educacional acessível àqueles que possuíam tempo livre (minoridade da população). Nesses períodos, a escola era considerada como um modelo educacional complementar e secundária, isso porque a “modalidade principal de educação continuava sendo ainda o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho” (SAVIANI, 2000, p. 114).

Com o advento da época moderna, surge a sociedade moderna, na qual o eixo do processo produtivo, que até então se caracterizava como feudal/campo, passou a se configurar como industrial/urbano. Com a intensificação do surgimento das cidades, esse espaço passou a determinar as relações do campo e a indústria que passou a reger a agricultura. A época moderna se caracterizou pela crescente industrialização e por uma gradativa urbanização do campo (SAVIANI, 2000).

Saviani (2000) relata que é a partir do período moderno que a forma escolar da Educação se generaliza e passa a ser dominante em relação aos demais ambientes em que se faz presente (familiar, sindical, político, religioso, dentre outros), resultando na universalização da escola básica.

A escola, apesar de sempre ser questionada sobre diversos aspectos, tem se apresentado como uma instituição sólida, em cuja origem não era acessível a todos os integrantes da sociedade. Mais recentemente, no Brasil, a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, houve uma crescente manifestação para a democratização da escola, bem como para o acesso a ela, por parte dos que dela têm sido excluídos. Tal acesso foi viabilizado, sobretudo, por educadores e por instituições que exigem do Estado o dever de oferecer educação formal de qualidade a todos (PENIN, 2011).

A escola compreendida como uma instituição social, ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação e as ideologias de um grupo social hegemônico, também se constitui como um espaço fomentador para as transformações sociais (GONÇALVES, 2007).

Althusser (1970) apresenta o conceito de ideologia a partir de duas grandes teses: a imaginária e a material. A primeira refere-se ao objeto que é representado sob a forma imaginária da ideologia (ideologia religiosa, moral, política, jurídica, dentre outras), à qual não corresponde a realidade, embora se admita que faça alusão à realidade. Como demonstra o autor,

[...] toda ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem. (ALTHUSSER, 1970, p. 82)

Na segunda tese, Althusser (1970) defende a materialidade da ideologia, pois ela se passa nos indivíduos. É nessa existência material que o autor foca seu estudo e demonstra que a ideologia não se reduz somente às ideias, ela se efetiva em práticas sociais e instituições concretas, reguladas pelos AIE.

Os AIE funcionam de um modo massivamente e prevalecem pela ideologia, não pela repressão (física). De acordo com Althusser (1970), o AIE escolar é o principal aparelho dominante a serviço do Estado e que merece nossa atenção. Na medida em que a escola qualifica o sujeito para o mundo do trabalho, ela impregna certa ideologia que o faz aceitar sua condição de classe,

descaracterizando-se da sua principal finalidade: a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2000).

Para Silva (1992), a Educação contribui para a reprodução de uma estrutura social, como pode colaborar para a produção do novo, de relações que avançam na perspectiva de alterar a manutenção da estrutura, reconhecendo a escola como uma das principais modalidades de Educação.

Apoiando-se na Teoria Crítica em Educação, Silva (1992) enfatiza que os estudos desenvolvidos com base nesse modelo teórico têm caminhado na tentativa de refinar as afirmações demasiadamente categóricas quanto ao que se reproduz em Educação, identificando, também, uma ação contrária à reprodução a partir da Educação. Afinal, passou-se a dizer que

[...] nem tudo na educação contribui para reproduzir o existente, fazendo com isto a sua parte na manutenção de relações sociais assimétricas e de exploração. A educação *também* gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. Em suma, teorizava-se que a educação não apenas reproduz – ela também produz. (SILVA, 1992, p. 59)

O autor apresenta, ainda, alguns elementos que nos ajudam a identificar quais contribuem para a produção do novo e quais contribuem para a manutenção do existente.

Quanto à manutenção e a reprodução das estruturas sociais, é citada a divisão do sistema escolar, que corresponde às divisões sociais. A divisão do sistema escolar pode se apresentar, então, externamente, na forma de diferentes tipos de escolas para diferentes classes: escolas públicas e privadas, ensino profissionalizante e educação básica; bem como na localização das escolas – periféricas ou centrais (SILVA, 1992).

Outra forma em que se apresenta a divisão do sistema escolar refere-se ao olhar direcionado para o interior da escola e da sala de aula. Foi nesse voltar-se para o interior da escola que se descobriu a perpetuação das desigualdades sociais, uma vez que a constituição de currículos apresenta conhecimento escolar organizado de forma fragmentada e estratificada.

Para Silva (1992, p. 62), “a estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social. É um dos elementos principais através do qual a educação reproduz a estrutura social.”

A arquitetura da escola e da sala de aula, a definição do espaço, a divisão em séries, a administração do tempo através de períodos, a divisão e classificação do conhecimento pelas diferentes disciplinas e matérias são, na perspectiva de Silva (1992), elementos que também reforçam a reprodução do sistema.

Quanto ao que se produz em Educação, Silva (1992, p. 68) identifica que há, na Teoria Crítica em Educação, o surgimento de teorizações recentes, centradas nas potencialidades de produção da Educação. Para tanto, cita André Petitat (1992) e Paul Willis (1991), cujos enfoques “parecem bastante divergentes, mas que no entanto ressaltam, cada um à sua maneira, o aspecto produtivo da educação, a possibilidade que ela apresenta de gerar o novo e não apenas de repetir o já existente.”

Segundo Silva (1992), Willis (1991) desenvolve a ideia de que não existe uma reprodução pura. As pessoas não recebem os materiais simbólicos e culturais como são transmitidos. Há um espaço cultural no qual os elementos simbólicos são transformados, reelaborados. Evidencia-se, então, a dialética entre produção e reprodução. São processos, produzidos na Educação, na escola, isto é, “no interior dos arranjos propiciados pela moderna educação institucionalizada” (SILVA, 1992, p. 68).

André Petitat (1989), segundo Silva (1992, p.68), a partir de uma minuciosa pesquisa histórica, analisando o estabelecimento dos colégios do século XVI, mostrou que a Educação serviu historicamente para a “emergência de estruturas e grupos sociais”. Historicamente a escola serviu, também, para constituir e legitimar certos grupos sociais antes relegados. Silva (1992) questiona a capacidade de, na atualidade, a escola apresentar essa legitimação de certos grupos sociais.

Reflete, ainda, sobre a produção de conhecimento a partir das possibilidades produtivas da Educação e enfatiza que é preciso direcionar nosso olhar para a “conexão que existe entre a produção de conhecimento novo, a

pesquisa, e a manutenção de relações de poder na sociedade – e o papel da educação nesse processo” (SILVA, 1992, p. 70).

Para além da produção de conhecimento defendida por Silva (1992), destacamos a necessidade de incorporarmos em nossas ações, a veiculação e a materialização dos conhecimentos produzidos, contribuindo, de forma mais efetiva, para o que se produz em Educação, permitindo-nos, assim, formulações e implementações de propostas educacionais menos reprodutoras.

No entendimento de Penin (2011, p. 32), a escola, entendida como um fenômeno humano estruturado, “ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades de classe presentes no contexto social, é também o espaço onde os indivíduos que a ela pertencem podem se apropriar do saber escolar, utilizando-o em benefício de seu projeto social”, destacando a necessidade de conhecer a realidade escolar a partir da inserção nessa realidade.

Por defendermos e entendermos que a escola é um ambiente de transformação, faz-se necessário que todos os seus agentes (parte pedagógica, administrativa, docente, discente, auxiliares) tenham uma atitude coletiva na elaboração e na construção de um projeto educacional que desencadeie uma ação transformadora, ocorrendo, tal ação, de forma democrática.

Quer dizer, então, que democracia vai além do entendimento de ser somente um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Ela pressupõe uma

[...] possibilidade de participação do conjunto dos membros de uma sociedade de todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, **na escola**, no bairro, etc. (OLIVEIRA, 2005, p. 11. Grifos nossos.)

Incentivar a democracia no interior da escola é compreender a possibilidade de uma participação autônoma nos processos de elaboração e de decisão a serem instituídos, ou seja, é compreender que a interação de forma autônoma possibilita o diálogo, independentemente da diversidade de interesses, e que no coletivo são encaminhadas ações comuns em relação às questões oriundas do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2005).

Ao direcionarmos o olhar para o rol de disciplinas e para as ações que compõem o universo escolar, acreditamos na viabilização de uma Educação que

visar a autonomia do sujeito. Isso não impede que haja unanimidade nas ideias, mas permite o diálogo entre pensamentos diferentes, objetivando uma prática educativa reflexiva, atitudinal e emancipatória.

Para Libâneo (2008) a atividade educativa, por ele entendida como Educação, ocorre nas mais diferentes esferas da sociedade (instituição familiar, escolar, sindical, religiosa, assistencialista, empresarial, de comunicação, dentre outras) e assume variadas formas de organização, dentre elas, a educação escolar. Caracterizada pela sistematização, entendemos que deve ser construída a partir dos anseios da sociedade, independentemente das características socioeconômicas e classistas existentes.

No entendimento de Saviani (2000, p. 144), a escola

[...] tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

A escola é entendida como o local de disseminação do saber sistematizado, como lugar em que há um conjunto de conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. Com a universalização da educação básica, figurou-se a escola como a principal instituição de Educação a assegurar o ensino e a aprendizagem do saber sistematizado instituído pela humanidade (SAVIANI, 2000).

A escola, concebida como instituição à qual é atribuído um espaço em que o aluno possa se apropriar do conhecimento produzido pelo ser humano, requer a construção, por parte dos professores e dos agentes pedagógicos, de uma organização curricular, na qual o conhecimento a ser apreendido pelo aluno seja gradualmente incorporado por ele.

O embate da estruturação do conteúdo ou dos formatos de como o conhecimento produzido pelo ser humano é organizado para uma “melhor” lógica/ordem de apreensão, nunca se deu de forma tranquila, principalmente quando essa organização curricular é, em sua maioria, estruturada por agentes pedagógicos que raramente, no processo de construção do currículo escolar, dialogam com os professores, menos ainda com os alunos, caracterizando-se,

muitas vezes, como uma ação de cima para baixo (SCOCUGLIA, 2005; OLIVEIRA, 2005; MACEDO, 2006; FERNANDES, 2010).

Portanto, não é possível pensarmos em uma Educação que vise a transformação sem rompermos com a ordem de como a organização do conhecimento é imposta na escola e, conseqüentemente, com as disciplinas curriculares que ali se constituem.

A materialização de uma Educação que prima por uma formação do ser humano numa perspectiva transformadora exige um diálogo entre os diversos agentes que compõem o ambiente escolar, assim como um consenso quanto à estruturação curricular do projeto pedagógico da escola.

Claro que não é assim tão fácil, principalmente nos dias atuais, em que a escola tem perdido um pouco seu caráter, de um lado, no que tange ao ensino e à aprendizagem de um conhecimento sistematizado produzido pelo ser humano e, de outro, no que se refere ao espaço de veiculação dos valores sociais, para se tornar um espaço muitas vezes de caráter assistencialista por parte dos governantes brasileiros. Uma escola que vise uma Educação transformadora vai na contramão dessa perspectiva.

Recorremos, então, a Saviani (2000, p. 115) que, na década de 1990, já nos alertava quanto ao caráter assistencialista assumido pela escola com a finalidade de atenuar as contradições sociais, ficando em segundo plano a socialização do saber elaborado, configurando-se, portanto, no cenário brasileiro, uma “tendência a secundarizar a escola esvaziando-a do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista”.

Na tentativa de exemplificar o caráter assistencialista assumido pela escola, principalmente a pública, a que nos referimos, podemos mencionar a divulgação enfática pelos órgãos governamentais da variedade do cardápio das refeições escolares, relegando para segundo plano a ênfase na socialização e aprendizagem do conhecimento. O fato de estimular a permanência do aluno na escola pela alimentação não garante a discussão e a reflexão em relação à distribuição da renda entre os brasileiros, o que se torna, portanto, uma ação paliativa.

Defendemos o posicionamento de que a escola não deve assumir um papel assistencialista, oferecendo atendimentos a áreas que não são de sua responsabilidade. Para nós, a escola possui um papel importantíssimo para a sociedade, o de democratização, o de levar os alunos (crianças, jovens, adultos, idosos) a apropriar-se do conhecimento, do saber sistematizado.

Como pensar, então, a aula de Educação Física no ambiente escolar de modo que possa ser um agente na estruturação de uma ação educativa transformadora? Apontamos como possibilidade a manifestação do diálogo, processo que propicia a consciência crítica e em que o professor deve estimular o aluno a manifestar seus pensamentos, ideias, conflitos e argumentos, desencadeando uma ação participativa, visando a reflexão e a busca de soluções para as problemáticas comuns na vida escolar (GONÇALVES, 2007). Entendemos, assim, que a elaboração e a sistematização curricular podem ser possibilidades para a viabilização desse processo.

2.3 CURRÍCULO

Pirollo et al (2005b), por entenderem que cada contexto apresenta uma visão sociopolítica específica sobre educação, relatam que o termo currículo, em função dos contextos em que é aplicado, pode ter diferentes sentidos.

Corroborando essa perspectiva, Sacristán (2000) apresenta um recorte panorâmico dos diferentes significados, concepções e entendimentos atribuídos ao termo currículo (experiência, definição de conteúdo, propostas, mudança de conduta, conjunto de conhecimentos, programa de atividades planejadas, manual ou guia do professor, dentre outros).

Moreira e Candau (2007) destacam, ainda, que as diferentes influências teóricas, os diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para associar ao currículo distintas perspectivas.

Segundo Pacheco (2007), o campo curricular teve suas origens no movimento herbertiano (John Friedrich Herbert), no século XIX, com uma atenção especial à seleção e organização dos conteúdos de ensino. Entretanto, no ano de 1663, o termo currículo apareceu pela primeira vez no *Oxford English Dictionary* com sentido de disciplina. Contudo, foi no século XX que o estudo do currículo

ficou reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo (PACHECO, 2007).

Na tentativa de organizar as diversas definições e perspectivas, o currículo pode ser entendido, compreendido e analisado por cinco âmbitos formalmente diferenciados por Sacristán (2000).

O primeiro se dá a partir do ponto de vista sobre a sua função social, vislumbrando o currículo como um elo entre a sociedade e a escola. Outra forma de compreendê-lo seria reconhecê-lo como um projeto educativo composto de diferentes aspectos, conteúdos e experiências. Há, também, a possibilidade de conceber o currículo como expressão formal e material do projeto educativo, apresentando seu formato, seus conteúdos, suas orientações, suas sequências.

Entender o currículo como um campo prático, sustentando o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática, é o quarto aspecto a partir do qual podemos compreender o currículo. Por fim, é possível referir-se ao currículo como um campo de atividade acadêmica e de pesquisa sobre os mais diversificados temas que o envolve.

Inicialmente, o currículo foi baseado em princípios de organização da administração científica, consolidando-o em uma questão técnica, denominada técnica-linear. Posteriormente, contrapondo a concepção da técnica-linear, surgiu um movimento progressista responsável pela noção de currículo oculto, influenciando pesquisas e abordagens crítico-reflexivas nesse campo do conhecimento (PIROLO et al, 2005b).

Pacheco (2007) aponta para o fato de que, no campo curricular, as opções teóricas dão origem a classificações diversas. Destaca, ainda, que as concepções de currículo se relacionam com determinados eixos teóricos e que, numa inter-relação, tais concepções são comumente apropriadas pela sociedade e, conseqüentemente, pelas instituições escolares.

O autor nos apresenta, ainda, três opções teóricas, a saber: teoria técnica, teoria prática e teoria crítica, das quais originam concepções de currículo condizentes com tais teorias (Figura 1).

De acordo com Pacheco (2007), ao citar Kemmis (1988), a teoria técnica caracteriza-se por uma organização burocrática, um discurso científico e uma ação tecnicista. Nessa dimensão, o currículo é concebido como um produto, como

um resultado e como uma ação burocrática, estando ligado a um plano estruturado da aprendizagem e centrado no conteúdo.

Já a teoria prática abordada é definida por uma racionalidade prática e pela ação pragmática na construção do currículo, argumentando que os problemas curriculares não são susceptíveis de solução teórica, mas de solução prática. A teoria em questão reforça a concepção de currículo como processo e não como produto, o que possibilita aos professores interpretar de diferentes modos tal proposta e aplicá-la em diferentes contextos.

A teoria crítica é caracterizada por uma organização participativa e por uma ação emancipatória (Pacheco, 2007), sendo o currículo o resultado da construção coletiva dos professores e dos demais sujeitos que participam das atividades escolares.

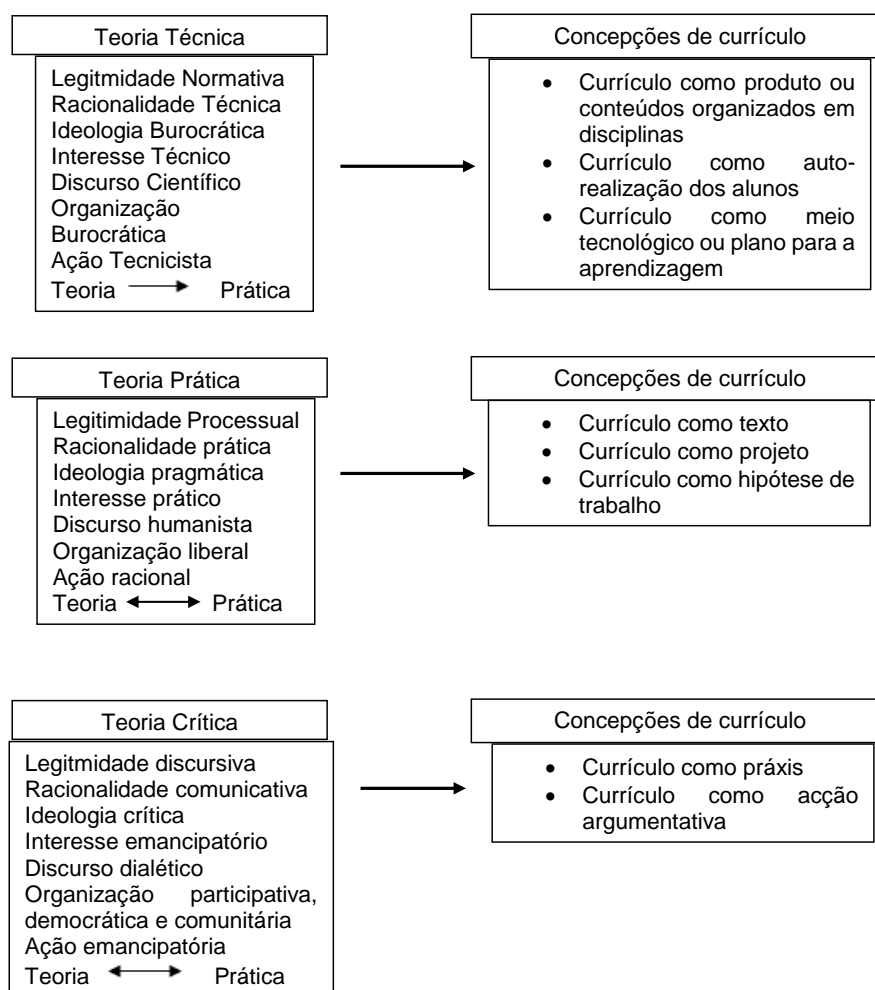


Figura 1: Fundamentação das Teorias: Técnica, Prática e Crítica (Adaptado PACHECO, 2007).

Observamos, na Figura 1, que, independentemente da opção teórica que caracteriza e fundamenta uma concepção de currículo a ser adotada, a relação teoria e prática se faz presente. A relação deste binômio na Educação Física sempre foi uma constante questão que permeia o âmbito escolar.

A ideia, inicialmente, nos remete a uma prática desvinculada da teoria, e vice-versa, o que resulta, nos dizeres de Marcellino (2006), em uma falsa dicotomia, estabelecendo uma cisão, que muitas vezes se apresenta como antagonica. No entanto, não deveria ser, uma vez que

Se entendermos a teoria como conjunto de conhecimentos não-ingênuos, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar e unificar um dado domínio de problemas que se oferecem à atividade prática, e prática como saber provido da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria, poderíamos em vez de sua dicotomia, chegarmos a um conceito que não lhes esgotasse a extensão, ou seja, a unidade que não pode e não deve ser entendida como unificação, no que se chama de “práxis”. (MARCELLINO, 2006, p. 55)

Com essa afirmação, é possível perceber que o autor defende uma unidade entre teoria e prática e que, geralmente, há uma tendência em associar a prática da Educação Física à prática de alguma modalidade esportiva. Ou então, associar a Educação Física escolar em prática ou teórica, em função ao seu local de realização (sala de aula caracteriza-se como aula teórica e a quadra ou campo como aula prática), reforçando ainda mais a dicotomia.

Concordamos com Marcellino (2006) ao defender o entendimento da relação teoria e prática como unidade. Temos clareza de que não é a natureza nem o local da aula que a define como teórica ou prática. Essa relação ocorre conjuntamente, uma não exclui a outra, independentemente do local de sua realização.

Em estudo realizado por Silva (2011), foi constatado que no campo da Educação Física escolar, nos tempos atuais, perpetua-se no discurso dos alunos um “praticismo” em relação às aulas de Educação Física, reflexo da prática pedagógica dos professores em uma prática pela prática, uma prática coisificada, reforçando, infelizmente, a dicotomia impregnada teoria/prática. O desafio de superarmos essa dicotomia ainda precisa ser alcançado.

Martins, Moreira e Simões (2006) ressaltam que a formação acadêmica do profissional de Educação Física apresentou (e ainda apresenta) um descompasso entre a formulação teórica (produção do conhecimento) e ação pedagógica de intervenção desse professor. Revelam, ainda, que, as “tendências” sugeridas para a Educação Física escolar no final do século XX, não se efetivaram no dia a dia da Educação Física escolar.

Para os autores, é necessário que os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física estabeleçam um currículo que propiciem uma formação que venha a “educar profissionais que dominem a arte da mediação entre a produção do conhecimento e a intervenção” (MARTINS, MOREIRA, SIMÕES, 2006, p. 187), ou seja, capazes de mediar a relação teoria e prática, entendendo-as como complementares, não como excludentes.

Pirollo et al (2005b) destacam que, em uma perspectiva crítica de educação, o currículo passa a ser caracterizado de diferentes formas, tais como projetos, construção social, processo, mecanismo, práxis social. Porém, alertam-nos para o fato de que devemos ter o cuidado de não vincularmos o currículo ao reducionismo de uma teoria e de não incorrerem num ecletismo cientificista, o que, provavelmente, neutraliza as possibilidades de compreensão ampliada da realidade e, conseqüentemente, da intervenção pedagógica (PIROLO et al, 2005b).

Uma perspectiva crítico-reflexiva de educação advoga uma noção ampliada de currículo “que trata as práticas e os saberes escolares orientados para a construção de uma prática pedagógica ancorada, fundamentalmente, na cultura e nos interesses das classes populares” (PIROLO et al, 2005b, p. 120).

Concordamos com o pensamento dos autores, porém, defendemos que um currículo ampliado, estruturado segundo uma perspectiva crítico-reflexiva, que parte do princípio da autonomia e da construção coletiva, não deve priorizar uma ou outra classe socioeconômica.

Ao construirmos um currículo pautado nos interesses de uma determinada categoria em detrimento de outra, não caracteriza uma perspectiva progressista ou inovadora. Deve-se, então, ser pensado na viabilização de um currículo que contemple o que é de anseio de todos, ou seja, uma formação de qualidade e de direito a toda sociedade, dialogando com as contradições e respeitando as

individualidades, independentemente da classe social, dos credos religiosos, das vinculações políticas ou econômicas.

Sacristán (2000, p. 17) afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

O autor reflete, ainda, sobre a necessidade de que a escola em geral, independentemente do nível educativo ou tipo de instituição, integre-se a um sistema educativo que sirva a certos interesses concretos que reflitam no currículo. Para tanto, esse sistema deve estar composto “de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Depreende-se, assim, que, em uma mesma série ou ciclo escolar, num mesmo intervalo de idade, o currículo escolar deve levar em consideração o fato de que são acolhidos diferentes tipos de alunos, com anseios diversificados e de múltiplas origens.

Partir do conceito de currículo como construção social é reconhecer que ele representa uma função socializadora e cultural de uma determinada instituição e que reagrupa à sua volta uma série de subsistemas ou práticas diversas. (PACHECO, 2007; SACRISTÁN, 2000).

Ao compreendermos que no currículo escolar há um cruzamento de práticas diversas, Sacristán (2000) distingue, no sistema educativo, oito subsistemas ou âmbitos nos quais se expressam práticas relacionadas ao currículo, a saber: 1) o âmbito da atividade político-administrativa; 2) o subsistema de participação e controle; 3) a ordenação do sistema educativo; 4) o sistema de produção de meios; 5) os âmbitos de criação culturais, científicos, dentre outros; 6) subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação; 7) o subsistema de inovação; 8) o subsistema prático-pedagógico. (Figura 2).

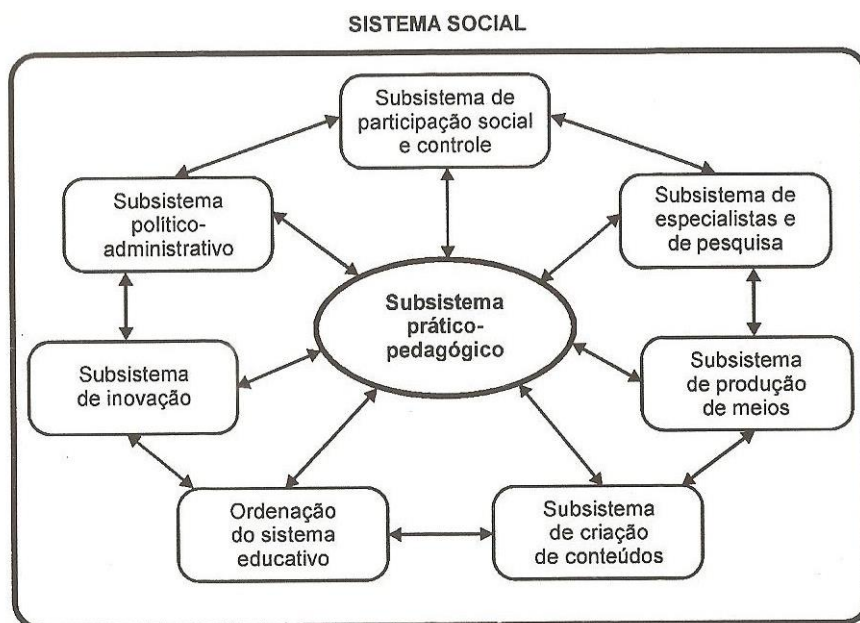


Figura 2: Sistema Curricular (SACRISTÁN, 2000).

Uma visão tecnicista ou simplificada de currículo jamais compreende nem, muito menos, explica a realidade dos fenômenos (subsistemas) que envolvem a elaboração curricular por entendê-lo como uma construção social. É necessário, portanto, reconhecer o currículo como “um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares”, mas que incidam sobre a escola “subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas.” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Pacheco (2007) compactua com Sacristán (2000), reforçando que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas e que, como subsistemas autônomos e independentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Destaca, ainda, que, se, por um lado, um sistema coordena vários subsistemas, por outro, um subsistema influencia no sistema. Portanto, toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionantes e de conflituosos interesses (PACHECO, 2007).

Caminhando nessa perspectiva, recorreremos a Neira (2010) com o intuito de reforçar o campo da compreensão mais ampliada sobre currículo, principalmente numa concepção mais crítica, uma vez que o autor, pautado em referências como Moreira e Candau (2007) e Silva (1999), diz ser possível afirmar que

o currículo é influenciado por pressupostos teóricos que fundamentam os conhecimentos a serem ensinados e que subsidiam a ação pedagógica; setores externos à escola, como a academia; políticas oficiais das secretarias de educação; saberes docentes da própria experiência, [...] e, por fim, o currículo também é influenciado pelas crianças que frequentam os bancos escolares, considerando suas representações sobre a vida, relações, conhecimentos e o papel que a escola assume em seus projetos pessoais. (NEIRA, 2010, p. 69)

Embora o propósito não seja conceituar currículo frente ao que foi exposto até o momento, comungamos com Pacheco (2007, p. 20) ao dizer que

o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Após as reflexões apresentadas sobre Educação, Escola e Currículo, é perceptível que não se pode esperar que um processo de formação no interior da escola ocorra de forma que não haja conflitos e confrontos de interesses por parte dos diversos agentes, subsistemas e representações que influenciam na educação escolar.

Porém, defendemos e acreditamos que é possível, com a somatória dos interesses individuais, construir um coletivo maior, principalmente no ambiente escolar, considerado, independentemente do credo religioso, condições socioeconômicas, gênero e raça, como um espaço que todos nós frequentamos e frequentaremos.

A seção ora apresentada possibilitou uma reflexão sobre um contexto mais amplo de Educação, Escola e Currículo, por entendermos ser necessária sua antecedência à próxima seção, momento em que direcionaremos nossas reflexões para a Educação Física escolar e a sua relação com a sistematização curricular para o ensino fundamental.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Compreendemos a Educação Física, enquanto uma disciplina curricular inserida em um contexto totalmente heterogêneo, e, que pode propiciar reflexões e ações a partir dos seus conteúdos no processo de ensino, na qual reconhecemos que a aula de Educação Física é o principal meio para a manifestação corporal enquanto linguagem, que se comunica mesmo em silêncio.

Estando a Educação Física presente em diversos espaços de intervenção, e entendo-a como um ato educativo, vemos na escola, o principal ambiente capaz de promover maior acesso às diversas práticas corporais aos alunos/sujeitos, a partir da diversidade de temáticas que ali se configuram como conteúdo da Educação Física escolar (esporte, jogo, lutas, dança, ginástica).

Porém, para compreendermos a Educação Física escolar precisamos atentar para o fato de que a mesma não está desconectada dos demais segmentos da sociedade, e que ela conjuntamente com as outras disciplinas curriculares, sempre foi objeto de interesse ideológico por parte do Estado.

Althusser (1970, p. 68) afirma que a escola é o principal AIE que mantém e alimenta “a reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classes mundial”. Embora o autor reconheça, que, os professores (minoridade) tentam voltar-se contra a ideologia, contra o sistema e contra práticas em que dificultam e impedem caminharem numa direção contrária, mais autônoma, participativa e menos repressiva.

Betti (2009) ao realizar estudos direcionados à Educação Física escolar, busca, à luz da abordagem sistêmica, concebê-la como um sistema hierárquico e aberto. Hierárquico “porque os níveis superiores do sistema exercem algum controle sobre os inferiores, e aberto porque recebe influência do meio social e ao mesmo tempo o influencia com seus produtos.” (p.27).

O autor citado anteriormente apresenta como primeiro nível o Macrossocial, no qual o Sistema Educacional é um subsistema, sendo o Sistema Escolar um subsistema do anterior, e a Educação Física um subsistema do Sistema Escolar (Figura 3). Reforça ainda que, cada subsistema é um subtudo que se comporta como um todo em relação às suas partes, mas é dependente em relação ao nível superior que exerce algum controle sobre ele.

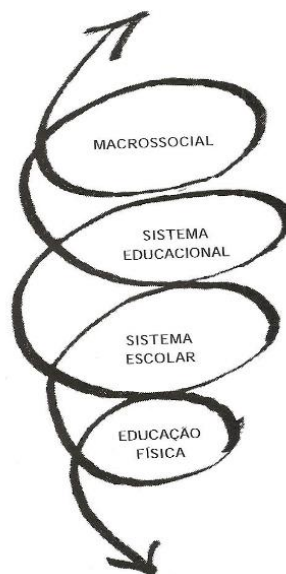


Figura 3: Educação Física como sistema hierárquico e aberto (BETTI, 2009).

O autor complementa ao enfatizar que, na perspectiva da abordagem sistêmica, a “Educação Física será analisada como um subsistema autônomo, que tende a preservar e afirmar suas características singulares, e como parte controlada pelo Sistema Escolar e Educacional.” (BETTI, 2009, p. 29).

Optamos pela abordagem sistêmica defendida por Betti (2009), pois entendemos que a mesma consegue de forma clara e objetiva apresentar a relação da Educação Física escolar (subsistema) com outros subsistemas do contexto escolar e demais sistemas da sociedade. E ao mesmo tempo que a Educação Física influencia o contexto/sistema escolar, a mesma é influenciada por outros subsistemas da sociedade, sem descaracterizar a hierarquia existente.

Tanto que, ao observarmos a trajetória da Educação Física brasileira (BRACHT, 1999; SOARES, 2007; CASTELLANI FILHO, 2008; BETTI, 2009) percebemos que a influência dos fatores políticos, sociais, econômicos e ideológicos numa relação de interação entre sistemas e subsistemas, ao serem contemplados em uma análise, possibilita compreender melhor a trajetória da Educação Física escolar nos diferentes períodos históricos.

A Educação Física escolar no Brasil teve início no ano de 1851, tendo como conteúdo primeiro a ginástica para o ensino primário e a dança para o secundário, e posteriormente, no ano de 1879, através do parecer nº 224 de

autoria de Rui Barbosa, recomendou-se que a ginástica (entendida como educação física) fosse estendida aos programas escolares como matéria de estudo, e equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (BETTI, 2009).

Inicialmente a implementação da Educação Física ficou restrita até os anos iniciais de 1930 às escolas do Rio de Janeiro e às escolas militares, e posteriormente com a descentralização das iniciativas referentes ao ensino, a Educação Física passa a ser incluída nos currículos escolares de diversos estados brasileiros, sob a denominação de ginástica (BETTI, 2009).

No decorrer de sua obra, Betti (2009) contextualiza o cenário político educacional do país e o relaciona com a Educação Física, direcionando o olhar para o campo escolar, durante os períodos de 1930-1945, 1946-1968, 1969-1979 e 1980-1986, apresentando no decorrer do texto os momentos em que a Educação Física se caracteriza ora como prática educativa, ora como disciplina curricular, bem como dialoga com a mesma influência e é influenciada por instituições vinculadas à saúde e instituições militares e esportivas de cada momento histórico.

Remetemos também a Soares (2007) e Castellani Filho (2008), no intuito de corroborarem com Betti (2009), uma vez que fica explícito em suas obras a relação da Educação Física com os métodos ginásticos e com o modelo esportivo incorporado à Educação Física escolar desde o Brasil Colônia até o final da década de 80 do século passado.

Ampliando a reflexão sobre a Educação Física escolar, vamos encontrar esta disciplina curricular, em sua origem no cenário brasileiro, sempre voltada aos interesses da época, como podemos verificar, por exemplo, nas tendências da Educação Física descritas por Ghiraldelli Júnior (1988), as quais iniciaram com a educação física higienista (1889-1930), militarista (1930-1945), pedagógica (1945-1964), competitivista (pós 1964) e a popular (entre 1960 e 1980).

Para o autor, a Educação Física higienista, preocupava-se com a formação de hábitos higiênicos, objetivando homens e mulheres sadios e fortes, assegurando a “assepsia social” e o saneamento público.

A Educação Física militarista, no mesmo caminho da citada no parágrafo anterior, se solidifica com o objetivo da seleção natural, ou seja, a eliminação dos

fracos, premiação dos mais fortes, disciplinamento principalmente do jovem para o combate, para a defesa da Pátria.

A Educação Física pedagogicista surge com ênfase na reivindicação de seu papel de atividade educativa e, deveria constar nos currículos escolares para todos os níveis de ensino. Entendemos que todas as tendências possuem uma prática educativa, umas mais tradicionais, disciplinadoras e repressivas, outras mais progressistas, dialogadas e democráticas.

A tendência competitivista continua a serviço da hierarquização e da elitização social assim como a higienista e a militarista, tendo como foco o culto do atleta-herói, do esporte espetáculo, a busca da performance excessiva, assumindo o esporte o principal conteúdo nas aulas de Educação Física, até então conquistado pela ginástica.

Grespan (2012) chama atenção para o fato de que, no período de consolidação da tendência competitivista, é baixado o decreto 69.450/71 com uma legislação específica para a Educação Física, que apresentava como objetivo “aprimorar” a aptidão física dos alunos, o que revelava o atrelamento da concepção do Governo sobre a Educação Física às antigas concepções (higienista e militarista). A autora enfatiza ainda, que, prevalecia uma visão de Educação Física como finalidade de performance motora.

Ghiraldelli Júnior (1988, p. 33) ao apresentar a tendência popular, não estava considerando a Educação Física popular praticada pelo povo. “É sim, uma concepção de Educação Física que emerge da prática social dos trabalhadores.”, e complementa, ao dizer que, assim como todas as outras concepções (higienista, militares, competitivista, pedagogicista), a Educação Física popular não pode ser encontrada em forma “imaculadamente pura” da sociedade.

Libâneo ao prefaciá-la obra de Ghiraldelli Júnior (1988), pontua que numerosos professores ainda acreditam que seu trabalho docente consiste em adestramento físico e no disciplinamento mecânico, e que, esta mentalidade se enraizou nos professores, a partir dos objetivos políticos-pedagógicos instituídos pelas políticas educacionais nacionais que determinam os conteúdos e os métodos que orientam a abordagem da disciplina, ou melhor, das disciplinas curriculares, e conseqüentemente, a escola.

Em sua gênese, a Educação Física se relaciona mais fortemente com as instituições médica, militar e educacional, na qual comprometia-se, e ainda compromete-se, a uma sistemática educação corporal da população (BRACHT; GONZALEZ, 2005), tendo inicialmente a ginástica como o principal conteúdo desenvolvido nas aulas de Educação Física (até meados dos da década de 70 do século passado), e a partir deste período o esporte torna-se o principal conteúdo desenvolvido nas aulas, mantendo-se hegemônico nos dias atuais, apesar da mobilização da área para a garantia no ambiente escolar dos demais conteúdos que caracterizam a Educação Física (jogos, dança, ginástica, lutas, etc.).

Percebemos portanto, no ambiente escolar, que a Educação Física desempenha um papel importante defendido pelos governantes brasileiros, inicialmente para atender aos interesses militares, na qual a ginástica se apresentava na perspectiva do desenvolvimento da aptidão física e no fortalecimento da constituição de sujeitos menos participativos, inclusive no período da industrialização do país (ginástica laboral).

E posteriormente, o esporte assume, a partir da década de 70 do século XX, o papel de conteúdo principal da Educação Física escolar, atendendo também aos interesses hegemônicos da época (BRACHT, 1999), principalmente na tentativa de através do esporte estimular a prática da atividade física e a melhora no ranking do Brasil frente aos grandes eventos internacionais esportivos.

Na década de 80, o modelo esportivista existente na escola começa a ser duramente criticado, e passa a ser objeto de reflexão, em especial, dos pesquisadores vinculados a área Educacional da Educação Física (CAPARROZ, 1997; CASTELLANI FILHO, 1998; BRACHT, 1999; KUNZ, 2006, dentre outros), o que se caracterizou como uma denúncia de como as aulas estavam sendo ministradas na Educação Física, colocando em reflexão a prática pedagógica do professor.

Na tentativa de superar o modelo hegemônico esportivista nas aulas de Educação Física, no “chão da escola”, ocasionou outro extremo. De acordo com Darido e Sanchez Neto (2005), as aulas passaram a ser construídas nas decisões dos alunos sobre os conteúdos e o professor passou a exercer poucas intervenções nas aulas, caracterizando-se como uma aula recreacionista, na qual

a prática pedagógica do professor se caracteriza por direcionar e mediar a aprendizagem do aluno (MALDONADO, 2012), e em alguns locais, é entendido como uma prática pedagógica do “rola a bola”.

No intuito de reverter este quadro, surgem então, diversas propostas/abordagens que sugerem ao professor, que sua prática pedagógica se pautar na busca por uma aula mais democrática, menos excludente, mais participativa, não sustentada no viés hegemônico da performance, mais diversificada quanto aos conteúdos da Educação Física escolar.

Souza e Vago (1997) reforçam que a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica da escola e, portanto constitui-se num componente curricular da educação básica. Complementam ainda que, na conjuntura atual da consolidação de propostas ou abordagens diferenciadas de ensino, a Educação Física escolar não poderá mais ser

[...] nem domadora de corpos humanos, nem produtora de uma raça forte e energética; nem celeiro de atletas; nem terapia escolar; nem promotora de uma saúde estritamente biológica. Pensamos numa educação física que não está preocupada em produzir ‘corpos esculturais’, mas em participar da construção dos ‘corpos culturais’ das crianças, dos adolescentes, dos trabalhadores, enfim, dos homens e das mulheres, que com eles sentem, pensam, desejam, sofrem, agem, produzem, brincam, jogam, [...]. (SOUZA; VAGO, 1997, p. 140).

Embora o objetivo para este momento não seja aprofundar as abordagens pedagógicas da Educação Física, apresentamos no Quadro 1, uma síntese das mesmas, no intuito de caracterizar tais abordagens no contexto escolar e entendendo-as como ferramentas para auxiliar a construção da prática pedagógica do professor.

O Quadro 01 foi elaborado a partir de estudos de Darido (2003) e Darido e Rangel (2005) em que apresentam de forma sistematizada as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar que vão se constituindo no cenário brasileiro no final da década de 70 do século XX até a metade da primeira década do século XXI.

Quadro 1 – Abordagens Pedagógicas em EF Escolar

Abordagens	Finalidade	Temática Principal	Conteúdos
Desenvolvimentista	Adaptação	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Habilidades Básicas, habilidades específicas, jogo, dança, esporte.
Construtivista	Construção do Conhecimento	Cultura Popular, Jogo, Lúdico	Brincadeiras Populares, jogo simbólico, jogo de regras;
Crítico-Superadora	Transformação Social	Cultura Corporal, Visão Histórica	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica.
Sistêmica	Transformação Social	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica.
Psicomotricidade	Reeducação Psicomotora	Consciências Corporal, Lateralidade e Coordenação	Exercícios
Crítico-Emancipatória	Reflexão Crítica Emancipatória dos alunos	Transcendência de Limites	Conhecimento, esportes.
Cultural	Reconhecer o Papel da Cultura	Alteridade	Técnicas Corporais
Jogos Cooperativos	Indivíduos Cooperativos	Incorporação de Novos Valores	Jogos Cooperativos
Saúde Renovada	Melhorar a Saúde	Estilo de Vida Ativo	Conhecimento, exercícios físicos.
PCNs	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento	Conhecimentos sobre jogos e brincadeiras, expressivas.	corpo, esportes, lutas, atividades rítmicas e

Fonte: Darido, 2003 e Darido e Rangel, 2005 (Adaptado).

Entendemos a escola como um espaço heterogêneo e acreditamos que a prática do professor de Educação Física não se pautem em uma ou outra abordagem especificamente, portanto, não podemos impor ao professor que adote uma ou outra abordagem, mas que ele necessita na sua atuação profissional se apropriar das mesmas para conseguir estruturar uma aula mais diversificada, autônoma e participativa, mesmo que implique que no decorrer de sua programação o professor se instrumentalize a partir de mais de uma abordagem.

Claro que as abordagens pedagógicas em Educação Física avançam no que tange a oportunizar outras possibilidades que contraponham o modelo esportivista, embora, concordamos com Ferraz e Correia (2012, p. 536) ao

vislumbrarem “a dificuldade de transposição dessas perspectivas teóricas para sua profícua efetivação nas práticas educacionais concretas.”

Com a LDBEN/96, os PCNs/97 e a disseminação das abordagens pedagógicas em Educação Física escolar, surgiram propostas curriculares Estaduais e municipais, sendo pioneiros os Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, na tentativa de construir uma sistematização do conhecimento, tendo como fundamentação determinadas abordagens da Educação Física.

Ao acessarmos os sites das secretarias estaduais de Educação, identificamos que a maioria dos estados possuem uma proposta curricular elaborada para a Educação Física, e que, a nosso ver, faz-se necessário estudos que analisem estas propostas com o intuito de apontar as lacunas e as possibilidades reais de sua efetivação, pois o fato de se ter uma proposta ou matriz curricular, não assegura que a mesma apresente uma qualidade e coerência entre os elementos que constituem um projeto desta natureza.

O fato de uma Secretaria Estadual de Educação construir e possuir uma proposta curricular para a Educação Física, não assegura sua incorporação pelos professores da rede, principalmente se esta proposta não condizer com o dia a dia do professor e suas reais necessidades junto à unidade escolar.

Quanto aos municípios, ao consultarmos o relatório produzido por Sampaio (2010), identificamos cidades que apresentam uma proposta curricular para a Educação Física no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) como São Luís-MA, Maceió-AL, Campo Grande-MS, Boa Vista-RR, Cuiabá-MT e Goiânia-GO.

Para Ferraz e Correia (2012) a efetivação na elaboração das propostas curriculares parece ser positiva, porém, os autores chamam atenção para o fato de que ainda carecemos de um programa de formação inicial e continuada de professores adequado às demandas do campo educacional, fato este que não pode ser esquecido pela área da Educação Física.

Investigações como de Bracht et al (2011), Bracht et al (2012), Coutinho, Soares e Folmer (2012), Betti, Ferraz e Dantas (2011) reforçam a necessidade do aumento nas pesquisas nos campo da Educação Física escolar, e mesmo tendo ampliado a produção total de revistas na última década, não significou um aumento na participação sobre Educação Física escolar (BRACHT et al, 2011).

No desejo de buscar o fortalecimento da Educação Física escolar, e defendê-la como um componente curricular, é que passamos a direcionar o foco para a organização curricular dos conteúdos da Educação Física.

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, COMPONENTE CURRICULAR E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Pelo fato de ser a escola um constructo social, a educação que nela acontece tem uma função sociocultural e o currículo como parte essencial desse processo, deve ser organizado para que a escola cumpra essa função, garantindo aos estudantes o acesso aos saberes/conhecimentos socialmente disponíveis.

Para Palma, Oliveira e Palma (2010) o currículo

é composto por saberes, os quais podemos classificar em saberes escolares e saberes disciplinares. Os escolares são as disciplinas que compõem o currículo. Os disciplinares são os conteúdos específicos de uma matéria escolar. E uma matéria curricular deve ser entendida como um conjunto peculiar de conhecimentos de um campo específico ou área de saber, dispostos, especificamente, para fins de ensino. (p. 21)

Os autores completam ao enfatizarem que há uma reciprocidade entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade, o que contribui na formação dos alunos por meio da transmissão de saberes e provoca a formação de hábitos, atitudes, valores.

Defendemos aqui, uma transmissão de saberes que ocorra em via dupla entre os diversos agentes que compõem o ambiente escolar, principalmente numa relação de saberes entre professor e aluno (professor ↔ aluno), identificando-nos, portanto, com uma concepção de educação que problematize, que dialogue, que liberte, defendida por Freire (2008). Para o autor, ao contrário da educação bancária (educação fragmentada, saber compartimentado), uma ação pedagógica pautada em uma concepção libertadora não pode ter o ato de depositar, ou transferir, ou transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos como meros pacientes.

Numa concepção bancária de educação não pode haver conhecimentos pois os educandos/alunos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o

conteúdo narrado pelo educador/professor. Para Freire (2008, p, 79), em uma educação pautada em uma concepção libertadora, o educador/professor

[...] já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Atualmente, a Educação Física continua presente na Legislação Educacional, através da LDBEN nº 9394/96, na qual a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica, embora ainda seja facultativa ao aluno em determinadas situações (parágrafo 3º, do artigo 26, da LDBEN/96).

Com a elaboração dos PCNs/1997 e das propostas curriculares que surgiram no século XXI de forma sistematizada, buscou-se garantir à Educação Física escolar uma atividade instituída de sentido e significado, o que não fica explícito na LDBEN/96.

A construção de uma política nacional para a Educação Física escolar, que pudesse pautar um direcionamento para a área no cenário brasileiro, é defendida, encampada, embora não consensual, por profissionais e pesquisadores vinculados ao campo educacional desde o século passado, como por exemplo, apontam os estudos de Marinho(2005).

Marinho (2005, p. 43) é enfático ao defender a Educação Física enquanto integrante de um plano educacional, especialmente quando se refere à Educação Física escolar, alegando “[...] ser impossível negar à educação física o direito que lhe cabe de integrar um plano nacional, principalmente se este é o nosso Plano Nacional de Educação”.

De acordo com Marinho (2005), a Educação Física, enquanto parte integrante de um plano educacional nacional, deve considerar cada um dos graus e ramos de ensino, em cada uma das seções de oportunidades de que se vale a Educação.

O autor citado anteriormente apresenta sugestões para a inserção da Educação Física num plano nacional de Educação, evidenciando o papel que esta

disciplina curricular desempenha em cada nível de ensino que se configurava no período da publicação durante o seu contexto histórico e social da divulgação deste estudo (1945-1946): no ensino pré-primário, secundário, industrial, comercial, normal, superior, emendativo, ginástico-desportivo, nas instituições de assistência social, nas instituições extracurriculares, na campanha de nacionalização.

Interpretando para os dias atuais a sugestão de Marinho (1945-1946), seria pensar um plano nacional de Educação na qual a Educação Física fosse contemplada em cada nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino de jovens e adultos, ensino profissionalizante, ensino superior, ensino em instituições esportivas/clubes recreativos-esportivos, dentre outros.

Marinho (2005) detalha como a Educação Física deveria desempenhar seu papel, em cada nível de ensino, relacionando o conhecimento inerente à Educação Física com as características cronológicas, formativa, social os sujeitos que integram os níveis de ensino, bem como, relacionando os conteúdos compatíveis com cada grau de ensino.

Historicamente a Educação Física na escola tem sido vista como área de atividades, de um fazer prático ausente de uma reflexão teórica, de atividade extraclasse, e mais precisamente na LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares (DCNs) para a Educação Básica é que encontramos a Educação Física sendo, citada como área de conhecimento e considerada como componente curricular obrigatório (BETTI, 2009; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2012).

Concordamos com Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 45) ao defenderem “a Educação Física como um componente curricular, notadamente uma matéria escolar para fins de ensino-aprendizagem.”, corroborado também por Betti (2009). Pensar a Educação Física enquanto um componente curricular, é entendê-la como parte integrante no projeto pedagógico da escola, merecedora dos mesmos direitos e deveres inerentes às outras disciplinas que compõem o universo escolar, sendo o movimento social e culturalmente construído seu conteúdo, seu instrumento, seu referencial primário.

A palavra componente curricular é utilizada, em geral, como sinônimo de disciplina ou matéria de ensino no contexto escolar. Para Saviani (2010, p. 115-

116) a expressão componente curricular “tem sido empregada para designar a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível ou série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino-aprendizagem”.

Para Pirolo et al (2005a) o sentido da expressão componente curricular apresentado por Saviani (2010) é interessante, uma vez que aparenta uma ideia que ultrapassa o limite de sinônimo de disciplina/matéria de ensino, na qual esta ideia remete ao entendimento de que a organização dos conteúdos não se pauta apenas em matérias de ensino, o que poderia caracterizar os temas transversais explicitados nos PCNs como componentes curriculares.

Souza Júnior (2001) em seu estudo sobre Educação Física escolar diz que o termo componente curricular entendido

no sentido de matéria de ensino, não é apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno. (p. 83)

Para Saviani (2010, p. 122) “uma disciplina curricular pode ser caracterizada como um conjunto de conhecimentos organizados para serem ensinados e apreendidos na educação escolar.”

O conteúdo de uma matéria escolar é o conhecimento que ela transmite ao aluno, e deve se apresentar ao educando como algo significativo e existencial, e só se tornará possível na vida do sujeito se este conhecimento vir a ser incorporado pela compreensão, exercitação e utilização criativa. (LUCKESI, 1991).

Libâneo (2008) entende os conteúdos de ensino como sendo

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. (p. 142)

Acreditamos que os professores de Educação Física têm dificuldade em sistematizar os conteúdos, principalmente no ambiente escolar. As dúvidas do

quando, o que e para que ensinar em cada uma das séries sempre foram questões inquietantes para os professores.

Autores como Gallardo (2003), Moreira e Nista-Piccolo (2009), Freire e Scaglia (2009), Palma, Oliveira e Palma (2010), Grespan (2012), elaboraram uma sistematização curricular para Educação Física escolar envolvendo o Ensino Fundamental e o ensino médio, o que serve como aporte para que o professor possa ter uma referência para na sua prática cotidiana, sistematizar e organizar o conteúdo da Educação Física.

Outra fonte disponível aos professores, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97) – Educação Física, disponíveis no site do Ministério da Educação: a) para o Ensino Fundamental no ano de 1998 (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>) e b) para o ensino médio no ano de 2000 (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf).

Darido e Rangel (2005) apresentam uma síntese do surgimento e implementação dos PCNs lançados primeiramente em 1997 (documentos referentes ao 1º e 2º ciclos), depois em 1998 (relativos ao 3º e 4º ciclos) e em 1999 foram publicados os PCNs voltados ao ensino médio.

Segundo a autora citada anteriormente, os PCNs do Ensino Fundamental (1º ao 4º ciclos) entendem a Educação Física escolar

como uma disciplina (componente curricular) que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (p. 312)

No Ensino Médio, Darido e Rangel (2005) relatam que os PCNs optam por defender uma Educação Física voltada para a formação do cidadão ativo, na qual deve eleger como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde.

Também não podemos deixar de pontuar, as propostas curriculares construídas pelas Secretarias Estaduais de Educação, as quais orientam a organização curricular em diversos estados, e muitas vezes, passam a ser incorporadas também pelos municípios.

Frente ao exposto identificamos um esforço, nos últimos anos, por parte dos órgãos oficiais do país na garantia da legalidade da Educação Física escolar enquanto componente curricular (LDBEN/96), embora a legalidade não garanta a legitimidade da área.

Reconhecemos também o empenho por parte do Ministério da Educação na elaboração dos PCNs, o que apesar das críticas recebidas por parte da academia da área, é um marco no que tange à tentativa de sistematizar uma proposta curricular que contraponha o modelo esportivo vigente até então, e ao mesmo tempo, se coloca como uma referência para orientar a elaboração das propostas curriculares estaduais e conseqüentemente, melhorar a prática pedagógica do professor.

Percebemos também um esforço das Secretarias Estaduais de Educação na ousadia em construir propostas curriculares para a Educação Física escolar, embora reflexões precisam ser realizadas, mas que de certa forma oferecem ao professor algo em que ele possa se apoiar para estruturar sua prática pedagógica, uma vez que há uma sistematização e organização dos conteúdos que orienta as aulas de Educação Física.

No universo municipal, não sabemos ao certo, como o currículo em Educação Física tem se sistematizado, bem como temos tido pouca divulgação quanto à organização dos conteúdos dentro de uma proposta curricular municipal. Acreditamos que essa dificuldade em conhecer um pouco mais sobre o universo dos municípios se dê pela dimensão geográfica do país e pela quantidade de municípios constituintes da federação.

Procurando nos aproximar um pouco mais da realidade dos municípios, direcionamos nossa investigação para a Educação Física escolar em um município do estado de Goiás. Primeiramente por ser o universo profissional no qual estamos inseridos. Outro fator pela escolha deste universo refere-se ao fato de ser no Ensino Fundamental o ambiente que contém o maior número de alunos matriculados na rede escolar.

Os poucos estudos sobre currículo, e mais especificamente sobre organização curricular, no Ensino Fundamental dos municípios brasileiros é outro fator que motivou a escolha do local da pesquisa. E por fim, a possibilidade em estreitarmos o diálogo entre a Universidade e o município, uma vez que a cidade

em questão possui uma Universidade Federal a qual oferece o Curso de Licenciatura em Educação Física.

Frente a sistematização curricular compreendemos que no campo da Educação Física escolar, os conteúdos há muito já estão sistematizados sob a forma dos jogos, esporte, lutas, ginástica, atividades rítmicas, dentre outros, na qual cada conteúdo apresenta suas especificidades a serem apreendidas.

Uma sistematização curricular necessita de uma estruturação para se configurar como tal, estruturação esta que se faz presente no cenário da Educação Física no ambiente escolar, quando identificamos, nas abordagens pedagógicas apresentadas anteriormente, uma relação entre conteúdo, objetivo, avaliação, dentre outros.

O grande desafio está em garantirmos a efetivação de uma organização curricular da Educação Física, ou seja, entendermos como o professor organiza os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas para cada série, e, nos identificamos com Kunz (2006, p. 150) quando nos alerta para algumas práticas enraizadas no cotidiano escolar e a necessidade de uma mínima organização curricular:

A organização de um “programa mínimo” para a Educação Física, deverá, pelo menos, conseguir pôr fim a nossa “bagunça interna” como disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores (entre eles o seu bom ou mau humor), o que ensinar.

Defensores que somos de uma estruturação curricular para a Educação Física, entendemos que precisamos demonstrar de forma organizada e sistematizada a qualidade do nosso trabalho docente junto a escola. Necessitamos romper com o estereótipo de que a Educação Física, na instituição escolar, seja vista como uma disciplina secundária, frequentemente isolada das demais, e que, infelizmente existem professores que não conseguem ver o alcance e a importância do seu trabalho docente.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, que diversos fatores impedem, ou melhor, dificultam a nossa prática pedagógica no cotidiano da escola. Darido e

Rangel (2012) ao perguntarem: “Por que a Educação Física na Escola não Avança ou Avança Tão Lentamente?”, identificaram diversas razões que dificultam essas as mudanças no cotidiano escolar

[...] as razões são muitas e transitam não apenas pelo processo de formação profissional, mas igualmente pelas nuances e concepções que o profissional enfrenta no seu cotidiano diário, o que na escola é traduzido através da expectativa dos alunos, dos outros professores, da direção, da coordenação e até dos próprios pais. É necessário ainda acrescentar as condições do contexto: os baixos salários, as insatisfações decorrentes das sucessivas mudanças na administração e política educacionais, diminuição do número de aulas de Educação Física na escola, aumento do número escolas a lecionar, visando a complementar a carga horária de trabalho, bem como escolas distantes do local de moradia [...].

Embora o exposto na citação acima pareça desanimador, entendemos ser possível efetivarmos uma Educação Física escolar que: contemple os saberes inerentes à sua área; que garanta ao aluno o acesso a diferentes práticas corporais; que enquanto categoria, os professores consigam se mobilizarem por melhorias salariais; investimento nas condições de trabalho, dentre outros. Estes avanços vêm acontecendo, mesmo que de forma incipiente, conforme relatam as próprias autoras Darido e Rangel (2012).

E dentre estes avanços, entendemos que a elaboração de propostas curriculares ou matrizes curriculares, podem servir de suporte para que o professor direcione de forma mais criteriosa e planejada, a organização dos conteúdos da Educação Física a serem ensinados aos alunos.

Com o propósito de entendermos como ocorre a organização curricular da Educação Física no Ensino Fundamental, no cotidiano da escola, na próxima seção, direcionaremos nossa investigação para um município do estado de Goiás.

3 MÉTODOS

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa segundo a natureza dos dados se caracteriza por ser qualitativa. A investigação qualitativa se delinea a partir

[...] da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana. (TRIVIÑOS, 2008, p. 129)

A pesquisa qualitativa enfatiza mais o processo do que o produto. Preocupa-se em retratar a perspectiva dos praticantes e envolve a descrição dos dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 2008).

O presente estudo quanto aos objetivos se caracteriza como uma pesquisa descritiva e explicativa, e, segundo as fontes de informação, caracteriza-se como documental e de campo. Segundo Gil (2007) e Gonsalves (2007) as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relação entre as variáveis. Quanto à pesquisa explicativa, os autores enfatizam que sua principal preocupação é identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

A análise documental se constitui numa técnica valiosa de abordagem qualitativa, seja “[...] complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p, 38).

Com a análise documental busca-se identificar informações factuais nos documentos (leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, fotos, diários, discursos, roteiros de programas de televisão e rádio, arquivos escolares, dentre outros) a partir de questões ou hipóteses (LÜDKE; ANDRÉ, 2008).

A pesquisa de campo caracteriza-se por buscar a informação diretamente com a população pesquisada. O pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas, registradas (GONSALVES, 2007).

3.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

O estudo foi realizado na cidade de Catalão-GO. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2012, realizado e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponível no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município contava com um total de 17.858 alunos matriculados no ensino pré-escolar, fundamental e médio (Tabela 1) até o referido ano.

O Ensino Fundamental obteve 68% (12.211) das matrículas realizadas no município em 2012, comprovando ser este nível de ensino aquele que congrega o maior número de alunos da rede escolar da cidade (Tabela 1).

Focando mais especificamente no Ensino Fundamental, do total de matrículas realizadas nesse nível da escolarização, constatamos que a rede municipal de Educação foi responsável por 40% (4.859) das matrículas efetivadas nas escolas de Catalão-GO, confirmando ser a rede municipal a que possui o maior número de alunos matriculados no ensino fundamental, quando comparada às redes de ensino público estadual e privada (Tabela 1).

Tabela1 – Matrículas realizadas nas escolas de Catalão-GO no ano de 2012 de acordo com o Censo Escolar/INEP/IBGE.

Descrição	Total	%
Alunos Matriculados no Ensino Fundamental	12.211	68%
Alunos Matriculados no Ensino Médio	3.557	20%
Alunos Matriculados no Ensino Pré-Escolar	2.090	12%
Total de Alunos Matriculados nas Escolas de Catalão-GO em 2012	17.858	100%
Matrículas no Ensino Fundamental – Escola Pública Municipal	4.859	40%
Matrículas no Ensino Fundamental – Escola Pública Estadual	3.908	32%
Matrículas no Ensino Fundamental – Escola Privada	3.444	28%
Total de Matrículas no Ensino Fundamental em Catalão-GO/2012	12.211	100%

Adaptado de: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo Educacional 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=520510&idtema=117&search=goias|catalao|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 27 dez. 2013

O público com base no qual esta investigação se desenvolveu está formado por professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino e pela coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME).

No mês de setembro de 2013, durante a atualização do número de professores de Educação Física vinculados à SME, identificamos que compunham o quadro docente municipal **35 professores** efetivos (ANEXO A). Porém, ao definirmos os critérios de inclusão: a) ser efetivo; b) exercer a atividade de docência em Educação Física no Ensino Fundamental³ durante o período da pesquisa; c) aceitar participar da pesquisa; d) assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; **oito professores** puderam integrar nosso grupo.

Um fato que nos chamou a atenção foi a grande quantidade de professores efetivos que, no ano de 2013, assumiram atividades administrativas junto à SME, às escolas do município e a outros setores vinculados à SME. Identificamos que, dentre os 35 sujeitos da pesquisa, nove atuavam com a Educação Física escolar, dois encontravam-se em licença e 25 exerciam funções de coordenação, direção, professor regente de séries da primeira fase do Ensino Fundamental e professor regente da Educação Infantil. Essa situação, embora não seja objeto deste estudo, necessita, a nosso ver, de estudos posteriores que ajudem a compreender esse quadro.

No período de realização desta pesquisa, compreendido de setembro de 2012 a dezembro de 2013, a SME possuía uma coordenadora pedagógica, que compôs, juntamente com os professores de Educação Física, a população da pesquisa. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) ser efetivo(a); b) exercer a atividade de coordenador(a) pedagógica junto à SME; c) aceitar participar da pesquisa; d) assinar o TCLE (ANEXO A). Não há na SME uma coordenação específica para a Educação Física, que seria o coordenador(a) de área.

³ O Ensino Fundamental compreende a primeira fase (primeiro ao quinto ano) e a segunda fase (sexto ao nono ano). É, prioritariamente, de responsabilidade do município a Educação Infantil destinada a crianças de seis meses a cinco anos de idade e o Ensino Fundamental. Na cidade de Catalão-GO, as escolas municipais possuem Educação Física do terceiro ao nono ano, não sendo contemplados o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Antes de iniciarmos a pesquisa, o estudo foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com o número de registro: 2648/2013 (ANEXO B).

Uma vez autorizada, pelo Secretário Municipal de Educação, a participação das escolas na realização da pesquisa, os **oito** professores de Educação Física e a coordenadora pedagógica da SME assinaram seus respectivos TCLE (APÊNDICE A).

3.3 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de dados, realizamos uma pesquisa de campo (GONSALVES, 2007), que abrangeu a união de informações disponíveis em documentos da SME e a aplicação da técnica da inquirição por meio da realização de entrevistas estruturadas.

Para a análise documental, realizamos o estudo do documento oficial do município que orienta a proposta curricular para a Educação Física na rede municipal, intitulado “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental” (ANEXO C). Tal documento foi elaborado e adotado pelo estado de Goiás e, devido ao fato do município não ter construído até o momento uma proposta curricular própria, a SME de Catalão optou por eleger o documento citado.

As entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa apresentaram, em seu roteiro, informações relativas: a) à formação e atuação do entrevistado; b) à forma de construção da proposta curricular para a Educação Física no município; c) à organização curricular dos conteúdos da Educação Física escolar (APÊNDICE B).

Para o desenvolvimento da entrevista, adotamos os protocolos sugeridos por Moreira e Caleffe (2008), a saber: a) determinar as questões gerais e específicas da pesquisa, b) elaborar as perguntas da entrevista, c) colocar as perguntas em sequência, d) considerar as características do processo de entrevista, e) preparar a introdução e o encerramento da entrevista, f) aplicar o teste-piloto do protocolo.

Para a análise dos dados, buscamos dialogar com os sujeitos da pesquisa e com a literatura acadêmica da Educação Física, da Educação e de áreas afins, pautando-nos, conseqüentemente, em uma análise qualitativa.

Na apresentação dos dados, utilizamos quadros e/ou tabelas para auxiliar na melhor visualização e compreensão dos dados e análises, por entendermos que os números ajudam a explicar a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2003), isto é, os dados qualitativos e quantitativos não se opõem, pelo contrário, se complementam e interagem dinamicamente (MINAYO, 2002).

A técnica utilizada para a análise dos dados, a partir do documento curricular da SME e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, foi Análise de Conteúdo proposta por Minayo (2002).

A técnica de Análise de Conteúdo apresenta duas funções essenciais: através dela podemos encontrar respostas para as questões formuladas, confirmando ou não as informações estabelecidas para o trabalho de investigação; a outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que se está sendo comunicado. As duas funções se complementam e podem ser aplicadas em pesquisas quantitativas e qualitativas (MINAYO, 2002).

A referida técnica é composta por dois momentos: o primeiro diz respeito à elaboração das unidades de registro. Essas unidades referem-se aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem, a partir de uma palavra, uma frase, uma oração ou um tema.

Escolhidas as unidades de registro, passamos para a constituição do segundo momento da análise de conteúdo e, a elaboração das categorias. Trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões com características comuns em torno de um conceito capaz de representá-las (MINAYO, 2002).

3.4 O PERCURSO

Como ponto de partida desta pesquisa, iniciamos um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura acerca de conceitos, estudos e

discussões acadêmicas envolvendo temáticas sobre Currículo, Escola, Educação Física escolar, Organização Curricular.

O segundo momento destinou-se a reestruturação do Projeto de Pesquisa, para que fosse, no início do segundo semestre de 2012, encaminhado ao Comitê de Ética da UFTM para apreciação e aprovação. Para tanto, necessitávamos da autorização das instituições participantes da pesquisa para que o estudo pudesse ser realizado.

No mês de setembro de 2012, dirigimo-nos à SME de Catalão para explicar a natureza do estudo, bem como seus objetivos. Feitos os esclarecimentos, o secretário municipal de Educação assinou o termo de autorização para a realização da pesquisa nas instituições escolares e na SME, reforçando a importância de estudos dessa natureza, principalmente na área da Educação Física, carente de ações desta espécie no município.

Com o advento das eleições municipais no mês de outubro de 2012, ocorreu uma mudança do quadro político municipal no início de 2013, sendo eleito um novo prefeito, acarretando, conseqüentemente, alterações em todos os órgãos e secretarias vinculados à Prefeitura Municipal de Catalão.

Devido a esse fato, no mês de maio de 2013, retornamos à SME para colocar o novo Secretário Municipal de Educação a par da realização da pesquisa e este, gentilmente, não apenas assinou a autorização para realização do estudo, como também, imediatamente, encaminhou-nos à Coordenação Pedagógica da SME para nos auxiliar no desenvolvimento da pesquisa (disponibilização de documentos, relação de escolas, relação de professores de Educação Física, dentre outros). Nesse momento, entregamos uma cópia do projeto de pesquisa ao Secretário de Educação (devido à sua solicitação), momento em que reforçou o desejo de estar a par dos resultados do estudo e sinalizou para possíveis parcerias.

Mediante à autorização do atual Secretário de Municipal de Educação e de posse da relação dos professores de Educação Física da SME, realizamos contato telefônico com as escolas em que os professores, sujeitos da pesquisa, lecionavam, para identificarmos os dias e horários em que estavam em suas instituições de ensino (ANEXO A).

Obtidas essas informações, dirigimo-nos às escolas e conversamos diretamente com os sujeitos da pesquisa, explicando-lhes o objetivo do estudo e prestando-lhe esclarecimentos necessários sobre a pesquisa. Em seguida, foram agendados o dia, o horário e o local para a realização das entrevistas com os que aceitaram participar do estudo. Esse mesmo procedimento foi realizado com a coordenadora pedagógica da SME.

Do mês setembro ao início de dezembro de 2013, realizamos as entrevistas com os professores de Educação Física e com a coordenadora pedagógica da SME. As entrevistas aconteceram individualmente nas instituições de ensino em que os sujeitos da pesquisa se encontravam, em horário e dia previamente agendados.

Apenas uma professora optou por realizar a entrevista na Universidade Federal de Goiás-Campus Catalão (UFG-CAC), por se sentir mais à vontade e por desejar retornar à instituição. Dessa forma, a entrevista foi realizada em uma sala/laboratório do Curso de Educação Física.

Antes do início da entrevista cada informante da pesquisa era esclarecido sobre os objetivos do estudo, sobre o fato de que possuía total liberdade para interromper a entrevista a qualquer momento para solicitar algum esclarecimento, bem como sobre o fato de que poderia refazer ou retomar sua resposta, caso entendesse ser necessário. Em seguida era assinado o TCLE (APÊNDICE A), ficando uma cópia com o pesquisador e outra com os sujeitos da pesquisa. A entrevista foi gravada e em seguida transcrita na íntegra, mantendo o anonimato dos participantes do estudo.

Durante a realização das entrevistas, os sujeitos participantes do estudo não demonstraram nenhum tipo de constrangimento. Ao contrário, percebemos que, por se sentirem familiarizados com a temática, aparentavam tranquilidade e transparência em seus depoimentos, assim como empenho em dialogar com o pesquisador, por acreditarem na importância desta pesquisa e, principalmente, por este estudo apontar para possíveis ações entre a Universidade, a SME e os docentes da rede municipal de ensino.

Após a realização das entrevistas, passou-se para sua transcrição, dando início, paralelamente, ao processo de análise dos inquéritos e do documento que

orienta a proposta curricular para a Educação Física na rede escolar do município (ANEXO C).

4 RESULTADOS

A apresentação dos resultados bem como as discussões estão distribuídas em dois momentos: o primeiro relacionado à análise documental a partir da proposta curricular para a Educação Física disponibilizada pela SME e o segundo focando os depoimentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Em ambos, utilizamos a técnica de elaboração de categorias a partir da Análise de Conteúdo (MINAYO, 2002) para a análise dos dados.

4.1 O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA SME DE CATALÃO: ANALISANDO O DOCUMENTO

Em contato com a Coordenação Pedagógica da SME de Catalão-GO, inicialmente procuramos saber se havia algum documento que norteava a organização curricular da Educação Física.

Nos foi disponibilizado o documento intitulado: “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental” (ANEXO C), alegado pela coordenadora pedagógica da SME ser este o documento referente à proposta curricular para a Educação Física no município desde o início de 2013.

De posse do documento, iniciamos as leituras para conhecermos o teor do texto e posteriormente realizamos anotações para identificarmos os elementos presentes no mesmo. Procurando organizar a apresentação e a interpretação deste documento, optamos por expor nossa análise focando: **a)** a caracterização e o processo de implantação e **b)** a distribuição dos eixos temáticos e conteúdos presentes no Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental adotado pela SME (ANEXO C).

Quanto a **caracterização da proposta curricular e ao processo de implantação na rede**, a partir das leituras do documento, identificamos na primeira folha a informação de que o mesmo se caracteriza como um recorte das matrizes curriculares do documento “Educação Física - Caderno 5 – Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano da Série Currículo em Debate – Seduc/GO”, matriz esta elaborada pela Gerência de Desporto Educacional, lotada na Superintendência de

Desporto Educacional, a qual encontra-se alocada na Secretaria de Estado de Educação de Goiás⁴.

Ficamos por entender qual seria o motivo da SME de Catalão em adotar uma proposta curricular elaborada pelo e para o estado de Goiás. Este fato nos foi esclarecido durante as entrevistas, na qual foi relatado pelo Sujeito 09 que o atual Secretário Municipal de Educação de Catalão, encontrava-se anteriormente como Subsecretário Regional de Educação (órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação), e ao assumir a SME, implantou a proposta curricular elaborada pelo Estado, intitulada “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental”.

Corroborando com o parágrafo acima, recorreremos ao depoimento do sujeito da pesquisa **9**, ao identificarmos que a referida proposta curricular foi adotada pela SME, não sendo, portanto, uma elaboração idealizada pelos professores de Educação Física e pela coordenação pedagógica da rede municipal de Educação de Catalão-GO, como diz o **S9**: *“O documento que nós temos de proposta curricular para a educação física que a gente inclusive utiliza na nossa rede é exatamente o Currículo Referência, que foi construído pela rede estadual através de um trabalho em conjunto com os professores, e que nós estamos utilizando este trabalho que foi feito pelos professores da rede estadual”*.

O teor textual nas duas primeiras folhas do documento em análise (ANEXO C), aponta para uma proposta curricular pautada em uma perspectiva transformadora quanto: a) as indicações ao planejamento devem ser relacionadas com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; b) a orientação metodológica para as intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da aula deve ocorrer em três momentos; c) a diversidade dos eixos temáticos e conteúdos básicos do componente curricular Educação Física;

⁴ Durante a realização desta pesquisa, não identificamos no documento: “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental” (ANEXO C) e tampouco nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa, o porquê da proposta curricular para a Educação Física implantada na rede Estadual de Goiás estar vinculada a um órgão destinado ao desporto educacional. Na tentativa de buscarmos compreender este fato, procuramos informações junto ao site oficial da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>) e não identificamos nenhum esclarecimento quanto a esta situação. Informação esta também ausente no documento: Caderno 5 – Matrizes Curriculares de Educação Física – Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano da Série Currículo em Debate – Seduc/GO.

d) aos princípios pedagógicos da concepção da área; conforme identificado no documento:

Para a realização do planejamento algumas expectativas devem ser relacionadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, com a realidade escolar e com o cotidiano escolar.

[...] apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos básicos do componente curricular Educação Física: esporte, dança, jogos, brincadeiras, dança, lutas [...].

[...] sugere que as aulas tenham três momentos: - primeiro momento: o conteúdo da aula é apresentado aos alunos e problematizado; - segundo momento: desenvolver as atividades relativas à apreensão do conhecimento; - terceiro momento: reflete-se sobre a prática, num diálogo que propicie a cada estudante avaliar a qualidade de sua participação nas aulas.

[...] nesta perspectiva transformadora os princípios pedagógicos da concepção da área, consideram os seguintes princípios: a) inclusão, b) diversidade, c) pluralidade cultural. (CURRÍCULO REFERÊNCIA EXPERIMENTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2009, p. 1-2)

Ao analisarmos as referências que subsidiaram a elaboração do documento em questão, constatamos ser a Pedagogia Histórico-Crítica a perspectiva teórica presente na proposta curricular implantada pela SME de Catalão-GO, por identificarmos três das cinco referências utilizadas na construção da proposta curricular, que se apoiam nesta concepção, a saber: “Castellani Filho, L. et al. Metodologia do ensino da Educação Física; Gasparin, J.L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica; Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Educação Física.” (CURRÍCULO REFERÊNCIA EXPERIMENTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2009, p. 2-3)

Para Saviani (2000, p. 14) o pensamento educacional na perspectiva da pedagogia histórico-crítica se baseia na

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente [...]; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessário para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Ao direcionarmos nosso foco para **os procedimentos de implantação** do “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino

Fundamental” na SME de Catalão, não identificamos no documento nenhuma informação quanto à realização de uma consulta aos professores de Educação Física da rede municipal de Educação quanto à elaboração, implantação e discussão sobre a referida proposta.

Tal situação reforça a ideia de que apesar do referido documento apresentar expressões e palavras como “apreensão crítica”, “eixos temáticos”, “problematizado”, “diálogo”, “respeito mútuo”, “participação”, “reflexões”, “princípios”, as quais caracterizam uma perspectiva crítico-reflexiva, no ato da sua elaboração e implantação, a comunidade escolar (professores de Educação Física e coordenação pedagógica) da SME não foi consultada quanto à adoção da proposta curricular elaborada pelo Estado, reforçada no depoimento do **S8** ao dizer que: *“Me entregaram esse documento e até tenho arquivado nas minhas coisas, mas é o do Estado e falou que o município estaria aderindo a este mesmo padrão de currículo.”*

Afirmamos, portanto, que o “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental” da SME de Catalão, caracteriza-se como um recorte de um documento mais amplo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás; constitui-se como um documento não elaborado pela SME de Catalão; apresenta a concepção Histórico-Crítica como sustentação teórica; e contém indicativos de uma proposta que aponta para a perspectiva crítico-reflexiva.

Sua implantação ocorreu de forma linear, não contemplando o diálogo com os professores de Educação Física e coordenação pedagógica da SME quanto à aceitação da referida proposta. Parece-nos contraditório, identificar no texto do documento em questão, expressões e sustentação teórica que apontam para uma prática pedagógica não tradicional, e no entanto, no ato da sua implementação no município, ela se caracterizou como uma prática imposta aos professores de Educação Física, desconsiderando sua autonomia enquanto docente e categoria profissional, e conseqüentemente ignorou a autonomia da própria escola da rede municipal.

Cavagnari (2005, p. 97) enfatiza que a escola para ser autônoma necessita de liberdade garantida em legislação, de condições de recursos humanos,

materiais e financeiros, e “principalmente da competência técnica e do compromisso profissional dos educadores além de liberdade”.

Nos dizeres de Azanha (1995) citado por Cavagnari (2005) a autonomia não é algo a ser implantado na escola, mas, sim, assumido pela própria escola. Não devemos confundir a autonomia da escola com a criação de determinadas decisões administrativas, devendo as reformas de ensino ser decidido no interior das salas de aula, o que não aconteceu com a implantação da proposta curricular para a Educação Física no Ensino Fundamental da SME de Catalão.

Para a consolidação da autonomia, esta precisa ocorrer através de uma ação coletiva, solidária e articulada de um grupo, no nosso caso, a categoria docente. A conquista da autonomia se dá pela competência técnica, entendida como o “[...] conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e dos meios e estratégias para socializa-los.” (CAVAGNARI, 2005, p. 98), e pela competência política, a qual consiste no compromisso profissional dos educadores na “[...] clara intenção de assumir a tarefa educativa da escola em sua função social básica: a de ensinar e ensinar bem a todos.” (CAVAGNARI, 2005, p. 98)

Sentimos ainda, ser incipiente a consolidação da autonomia por parte dos professores de Educação Física da SME de Catalão. Enquanto categoria, precisamos assumir esta autonomia coletivamente, o que significa não eliminar as diferenças, mas nos unirmos coletivamente em prol de anseios comuns.

Ao tratarmos da **distribuição dos eixos temáticos e conteúdos** presentes no Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental adotado pela SME, identificamos a organização dos conteúdos em seis eixos temáticos a saber: Corpo, Movimento e Saúde; Jogos e Brincadeiras da Cultura Popular; Ginástica e suas Manifestações Culturais; Dança, Cultura Popular e Criação; Esporte e a Construção da Cidadania; Lutas e suas Manifestações Culturais. Todos os eixos temáticos aparecem em cada série, exceto, o último eixo temático que é garantido na segunda fase do Ensino Fundamental (Quadro 2).

Os conteúdos contemplados em cada eixo temático, são os mesmos em todos os anos de ensino, ou seja, do 1º ao 9º ano não aparenta em sua maioria, diferença significativa dos conteúdos a serem ensinados. Identificamos apenas duas situações significativas quanto à distribuição dos conteúdos: a primeira

refere-se à inserção da atividade física, promoção da saúde e qualidade de vida no 8º e 9º ano; a segunda refere-se à inserção dos conteúdos inerentes às lutas na segunda fase do Ensino Fundamental (Quadro2).

Quadro 2 – Distribuição dos Eixos Temáticos e Conteúdos por Bimestre

Bimestre	Eixos Temáticos	Conteúdos	Ano
I	• Corpo, Movimento e Saúde	- Conhecimento sobre o corpo humano em movimento	1º, 2º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º (No 8º e 9º ano é contemplada a discussão sobre Saúde e Qualidade de Vida)
	• Jogos e Brincadeiras da Cultura Popular	- Jogo - Tipos de Jogos	
	• Corpo, Movimento e Saúde • Jogos e Brincadeiras da Cultura Corporal	- Conhecimento sobre o corpo humano em movimento - Jogos - Tipos de Jogos	3º
II	• Ginástica e Suas Manifestações Culturais	- Ginástica e Tipos de Ginástica	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º
III	• Dança, Cultura Popular e Criação	- Tipos de Dança - Possibilidades de Experimentação em Dança	1º, 2º, 3º
		- Aspectos Históricos da Dança - Tipos de Dança - Possibilidades de Criação em Dança	4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º
	• Esporte e Construção da Cidadania	- Esporte - Esportes Individuais (Atletismo e Natação)	8º e 9º
IV	• Esporte e Construção da Cidadania	- Esporte - Esportes Individuais (Atletismo e Natação) - Esportes Coletivos e Suas Derivações (Hand., Vôlei, Futebol, Basq.)	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º
		- Esportes Coletivos e Suas Derivações (Hand., Vôlei, Futebol, Basq.)	8º e 9º
		- Luta - Histórico das Lutas - Tipos de Lutas	6º

	<ul style="list-style-type: none"> • Lutas e Suas Manifestações Culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Luta - Histórico das Lutas - Origem - Tipos de Lutas 	7º, 8º, 9º
--	--	---	------------

Fonte: Documento intitulado: “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental adotado pela SME” - (ANEXO C) – (Adaptado)

A organização dos conteúdos apresentada na proposta curricular da Educação Física para a SME, não explicita para o professor quais os conhecimentos a serem ensinados e apreendidos em cada conteúdo.

Elucidando o exposto no parágrafo anterior, ao analisarmos o “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental adotado pela SME”, identificamos por exemplo, que o conteúdo “Jogos de Tabuleiro (dama, xadrez, etc)” presente no eixo temático “Jogos e Brincadeiras da Cultura Popular”, aparece do 2º ao 9º ano, exceto no 6º ano, não sendo orientado ao professor e ao aluno qual conhecimento do xadrez ou da dama especificamente deve ser ensinado e apreendido em cada ano, o que caracteriza uma repetição do conteúdo em todos os anos em que estão inseridos.

No eixo temático Esporte e a Construção da Cidadania, os conteúdos a serem desenvolvidos são os esportes individuais e os coletivos e suas derivações. O fato é que, os esportes: atletismo, natação, voleibol, handebol, futebol, basquetebol, futebol de rua, vôlei de areia, aparecem em todo o Ensino Fundamental (primeira e segunda fase) e não é especificado ou orientado, quais as características de cada esporte que são desenvolvidas gradativamente em cada série/ano. Ou seja, repete-se a situação que vivenciamos a 25 anos quando cursamos a Educação Física na Educação Básica, o mesmo conteúdo ensinado em uma determinada série não se diferenciava nas séries subsequentes.

A situação apresentada no parágrafo anterior também é identificada nos demais eixos temáticos do documento referente à proposta curricular implantada no município de Catalão para a Educação Física, sendo constatado que em determinados momentos não há nenhuma diferenciação quanto aos conteúdos, bem como o que se deve identificar e vivenciar por parte do aluno, conforme o Quadro 03.

Quadro 03 – Conteúdos Idênticos nos anos escolares

Ano	I Bimestre	II Bimestre	III Bimestre	IV Bimestre
2º Ano			Os conteúdos do eixo temático: Dança, Cultura Popular e Criação são idênticos ao 1º ano	Os conteúdos do Eixo Temático: Esporte e a Construção da Cidadania são idênticos ao 1º ano.
3º Ano	Os conteúdos dos eixos temáticos: Corpo, Movimento e Saúde e Jogos e Brincadeiras da Cultura Popular são idênticos ao 2º ano.	Os conteúdos do eixo temático: Ginástica e suas Manifestações Culturais são idênticos ao 2º ano.	No eixo temático: Dança, Cultura Popular e Criação acrescentou-se duas ações em relação ao 2º ano	Os conteúdos do Eixo Temático: Esporte e a Construção da Cidadania são idênticos ao 2º ano.
7º Ano			Os conteúdos do eixo temático: Dança, Cultura Popular e Criação são idênticos ao 6º ano	Os conteúdos do Eixo Temático: Esporte e a Construção da Cidadania são idênticos ao 6º ano, no que se refere aos esportes coletivos
9º ano	Os conteúdos dos eixos temáticos: Corpo, Movimento e Saúde e Jogos e Brincadeiras da Cultura Popular são idênticos ao 8º ano.	Os conteúdos do eixo temático: Ginástica e suas Manifestações Culturais são idênticos ao 8º ano.	Os conteúdos do eixo temático: Dança, Cultura Popular e Criação são idênticos ao 8º ano	Os conteúdos dos Eixos Temáticos: Esporte e a Construção da Cidadania e Lutas e suas Manifestações Culturais são idênticos ao 8º ano.

Fonte: Documento intitulado: “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental adotado pela SME” - (ANEXO C) – (Adaptado)

Nos demais anos a presença da repetição dos conteúdos ocorre em determinados momentos ora com maior frequência, ora em menor grau. Por exemplo, ao analisarmos os conteúdos no eixo temático Ginástica e suas Manifestações Culturais, identificamos que a única diferença do 4º para o 3º ano, está na inclusão da ação: compor e apresentar frases por meio de gestos (frases gestuais) no 4º ano, sendo idênticos os demais conteúdos e ações neste eixo temático para as duas séries.

Em um estudo realizado por Rosário e Darido (2005) com professores de Educação Física de escolas públicas e particulares das cidades de Rio Claro-SP e Santa Gertrudes-SP, constatou-se que os professores não fazem modificações na sequência dos conteúdos de uma série para outra. De acordo com os docentes pesquisados, o que varia não são os conteúdos, mas o grau de profundidade com que eles são tratados, aumentando gradativamente a complexidade técnica e tática, se aproximando do que é verificado nas práticas corporais e esportivas de alto rendimento.

Rosário e Darido (2005) sugerem que os conteúdos possam até estar presentes em todas as séries, no entanto, deve-se variar o ensino-aprendizagem das dimensões dos conteúdos, pois, ao se utilizar uma mesma sequência pedagógica em diferentes séries pode impossibilitar a abrangência de uma maior quantidade de vivências e conhecimentos. Acreditamos que o formato como está organizado o conteúdo da Educação Física escolar pela SME caminha para uma ênfase na repetição dos conteúdos a serem ensinados.

Outro fator que nos chamou atenção na proposta adotada pela SME, foi a esquematização dos conhecimentos em quatro bimestres para cada série do Ensino Fundamental.

Tendo como referência que o município possui duas aulas de Educação Física por semana com duração de 48min cada aula, acreditamos que a carga horária de cada bimestre não seja suficiente para garantir o ensino e a aprendizagem de forma que possibilite um tempo maior para que o aluno vivencie, experimente, interprete e apreenda a diversidade de conteúdos apresentados na proposta do município.

Ao consultarmos publicações que tematizam sobre proposta curricular para a Educação Física, Grespan (2012) apresenta uma proposta elaborada para as aulas de Educação Física do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, dividida em quatro eixos: conhecimento do corpo e suas possibilidades motoras, conhecimento da cultura corporal, conhecimento das atividades rítmicas e expressivas e saúde corporal, distribuídos nos anos citados, sendo o ano organizado em trimestres.

Freire e Scaglia (2009) apresentam uma proposta de organização curricular para o Ensino Fundamental em que distribuíram os temas pelos nove anos de

acordo com as características de desenvolvimento dos alunos em cada período escolar. Os autores elegeram 22 temas como sensibilidade corporal, jogos de construção, dança folclórica, ginástica geral, atividades alternativas, esportes com raquetes, dentre outros; e subtemas classificados em seis categorias: motores, sociais, afetivos, intelectuais, perceptivos e simbólicos.

Palma, Oliveira e Palma (2010) elaboraram uma proposta de organização curricular para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental os conteúdos foram organizados em cinco núcleos: a) o movimento e a corporeidade; b) o movimento e os jogos; c) o movimento e os esportes; d) o movimento em expressão corporal e ritmo e e) o movimento e a saúde. Os núcleos estão presentes em todos os anos/ciclos do Ensino Fundamental, sendo diferenciados os conteúdos do mesmo núcleo em anos subsequentes.

Ao apresentarmos os três estudos citados nos parágrafos anteriores, caminhamos na perspectiva de relatar a diversidade de propostas e possibilidades na elaboração de uma matriz curricular para a Educação Física, que deve possuir coerência entre seus objetivos, referencial teórico, estratégias de ensino, mas acima de tudo ser construída coletivamente pelos agentes envolvidos diretamente no processo: professores, alunos, coordenação pedagógica, fato este ainda não materializado na SME de Catalão, conforme constatado nesta etapa da pesquisa.

4.2 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Após a realização das entrevistas, seguida da transcrição das mesmas, apresentamos a seguir a caracterização dos integrantes deste estudo. Os sujeitos da pesquisa de 01 a 08 correspondem aos professores de Educação Física e o sujeito 09 à coordenadora pedagógica da SME. Os colaboradores somam nove, sendo 66,67% do gênero feminino e 33,33% do gênero masculino, com idade mínima de 26 anos e máxima de 53 anos (Tabela 2):

Tabela 02 – Distribuição de acordo com o Gênero e a Idade

Gênero	Feminino	Masculino	Total
	06/66,67%	03/33,33%	09/100%
Idade	21-30 anos	31-40 anos	acima de 41 anos
	04	04	01

Fonte: Coleta de Dados, 2013

No contexto escolar da SME de Catalão, identificamos o predomínio de professoras de Educação Física em relação ao número de professores, confirmando a hegemonia do gênero feminino no campo profissional da docência.

De acordo com os dados da “Sinopse do Professor da Educação Básica/2010” divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e disponível no site <http://www.todospelaeducacao.org.br/> e acessado em 11/02/2014, o Brasil contava com 81,5% de mulheres exercendo a docência na Educação Básica. No Ensino Fundamental o gênero feminino correspondeu a 82,2%, enquanto os professores representaram 17,8% em exercício da profissão.

Os sujeitos da pesquisa encontram-se com idades entre 24 e 53 anos, apresentando média de idade de 34,5 anos, que a nosso ver é uma população jovem-adulta.

Em relação à Formação Inicial e Continuada, o Quadro 4 nos permite visualizar a seguinte configuração:

Quadro 4 – Formação Inicial e Continuada

Sujeito	Formação Superior/ Ano de Conclusão/ IES	Pós-Graduação	Curso de Capacitação em EF escolar
01	Lic. em EF /2005 / UFG-CAC	Especialização em Fisiologia do Exercício	Nenhum
02	Lic. em EF / 1983 / Unaerp	Não	Não lembra o nome
03	Lic. em EF / 1994 / UFG-CAC	Especialização em Didática e Fundamentos Teóricos da Educação	2000 em Anápolis
04	Lic. em EF / 2008 /	Especialização em Métodos e	Somente quando

	UFG-CAC	Técnicas de Ensino e outra em Educação Inclusiva	cursava a faculdade
05	Lic. em EF / 2010 / UFG-CAC	Especialização em Mídias na Educação e outra em Psicopedagogia	Somente quando cursava a faculdade
06	Lic. em EF / 1995 / UFG-CAC	Não	Nenhum
07	Lic. em EF / 2010 / UFG-CAC	Especialização em Psicopedagogia e em Gestão Escolar	Não
08	Lic. em EF / 2010 / UFG-CAC	Especialização em Educação Infantil	Não
09	Lic. em Matemática / 2001 / UFG-CAC	Especialização em Psicopedagogia e em Métodos e Técnicas de Ensino	Não

Fonte: Coleta de Dados

Identificamos que apenas o **sujeito 2** não realizou seu curso superior na Universidade Federal de Goiás-Campus Catalão, o que nos permite pontuar que egressos desta instituição de ensino têm conseguido êxito em relação à conquista no campo do trabalho, por conseguirem exercerem suas atividades de docência, enquanto profissionais efetivos, no município da pesquisa.

Ao tratarmos da formação continuada (Quadro 4) por meio da pós-graduação, apenas os **sujeitos 2 e 6** não possuem especialização. Porém, os outros **sete sujeitos** da pesquisa (S1, S3, S4, S5, S7, S8 e S9) que possuem uma ou mais especializações, desenvolveram sua pós-graduação *lato sensu* em áreas não relacionadas a Educação Física escolar, demonstrando a carência na cidade e região de especializações nesta área do conhecimento.

Acreditamos que a busca pela participação em eventos de formação continuada se faz necessária quando calcamos como objetivo melhorar nossa prática docente, nossas condições de trabalho e conseqüentemente qualificar nossa atuação docente no campo da Educação Física escolar.

Por formação continuada recorreremos a Farias, Shigunov e Nascimento (2001, p. 22) ao definirem como aquela correspondente “[...] à formação obtida

após a conclusão do curso de graduação e/ou magistério, a partir da participação em curso de atualização, aperfeiçoamento e/ou ações de formação”.

Quanto aos cursos de capacitação, geralmente com carga horária menor em relação à pós-graduação *lato sensu*, identificamos que **cinco sujeitos** (S1, S6, S7, S8 e o S9) não participaram de nenhum curso de capacitação referente à Educação Física escolar. Os **sujeitos 2 e 3** relataram terem participado de curso de capacitação em Educação Física escolar, porém não souberam especificar o nome do referido curso. Outros **dois sujeitos** (S4 e S5) informaram terem vivenciado somente enquanto cursavam a faculdade e não souberam esclarecer o nome do curso (Quadro 4).

Criar condições para que os professores se qualifiquem através da formação continuada, é vislumbrar a possibilidade de oportunizar aos docentes uma aproximação dos professores com o coletivo e estimular a troca de experiências. O relato das práticas favorecem um clima de companheirismo entre os professores e outros profissionais envolvidos com a Educação Física e a Educação, o que viabiliza a reflexão constante da docência (SAYÃO, 2002).

Somente o **S6** não participou de nenhum curso de formação continuada. Os demais **sujeitos** (S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8 e S9) relataram terem participado de cursos desta natureza, porém, não relacionados ao conhecimento específico sobre proposta curricular, organização curricular ou matriz curricular para a Educação Física. Este fato nos chama atenção, para a necessidade da criação de ações que possibilitem dialogar e refletir sobre a Educação Física escolar, e em especial, sobre a temática organização curricular.

Frente a atuação profissional, o Quadro 5 nos permite constatar as informações:

Quadro 5 – Atuação Profissional

Sujeito	Tempo de Atuação Docente na SME	Local de Trabalho e C.H.	Anos/Séries em que Atua na SME	Outra Atividade Profissional / C.H. Total
01	3 anos	02 escolas. 40 horas/semanais	3º ao 7º	Não. 40 horas/semanais
02	23 anos	01 escola. 20 horas/semanais	5º ao 7º	Professor na rede estadual. 60

				horas/semanais
03	02 meses	01 escola. 30 horas/semanais	4º e 5º	Professora na rede particular. 42 horas/semanais
04	1 ano e meio	01 escola. 40 horas/semanais	3º ao 9º	Não. 40 horas/semanais
05	06 meses	02 escolas. 40 horas/semanais	3º ao 5º	Não. 40 horas/semanais
06	06 meses	01 escola. 30 horas/semanais	3º ao 5º	Professor na rede particular. 50 horas/semanais
07	06 meses	02 escolas. 40 horas/semanais	3º ao 6º	Não. 40 horas/semanais
08	2 anos	02 escolas. 40 horas/semanais	4º ao 7º	Não. 40 horas/semanais
09	10 meses	SME. 40 horas/semanais	SME	Professora na rede estadual. 60 horas/semanais

Fontes: Coleta de Dados

De acordo com o Quadro 5, o tempo de atuação profissional junto à SME é significativamente recente. Apenas o **sujeito 2** possui mais de vinte anos de exercício da profissão com aulas de Educação Física na SME. Com tempo de docência entre um e três anos estão os **sujeitos 1, 4 e 8, quatro sujeitos** (S3, S5, S6 e S7) possuem menos de um ano de magistério no Ensino Fundamental com aulas de Educação Física junto à SME, e **um sujeito** (S9) exerce a menos de um ano uma função junto à Coordenação Pedagógica da SME.

Ao direcionarmos nosso foco para a carga horária de trabalho dos integrantes da pesquisa, identificamos que **cinco participantes** (S1, S4, S5, S7 e S8) possuem carga horária total de trabalho semanal de 40 horas. Os **sujeitos 2, 3, 6 e 9** contabilizam uma jornada de trabalho semanal superior a 40 horas, e são estes mesmos sujeitos que atuam profissionalmente em outras redes de ensino (pública estadual e particular) para além da atuação profissional junto à SME.

Os docentes que integram este estudo, atuam profissionalmente em no máximo dois estabelecimentos de ensino. Os **sujeitos 1, 5, 7 e 8** desenvolvem suas atividades em duas instituições de ensino, o que exige dos mesmos um maior tempo diário para o deslocamento de uma escola para outra.

Geralmente quando o professor e demais profissionais da Educação exercem suas funções em mais de uma instituição, pouco participa das atividades vinculadas a escola como reuniões, planejamento, atividades extraclasse, pelo fato de, na maioria das vezes ter que exercer suas atividades em outra unidade escolar, o que ocasiona dificuldades em organizar seus horários para que os mesmos não coincidam entre as escolas.

Darido e Rangel (2012, p. 61) destacam que devemos melhorar os cursos de licenciatura e investir pesadamente na formação dos professores que já estão atuando na profissão. Além da formação, “é preciso melhorar as condições de trabalho, o que implica em menos alunos por turmas, professores trabalhando em apenas uma escola, com tempo para estudar e preparar as aulas [...]”, e para quatro sujeitos da pesquisa (01, 05, 07 e 08) ainda não foi possível exercer a docência somente em uma escola.

4.3 PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentada a caracterização dos integrantes da pesquisa na subseção anterior, direcionamos neste momento nossa análise para o Bloco B do roteiro de entrevista (APÊNDICE B), que perspectivou perceber o processo de elaboração da proposta curricular para a Educação Física na SME de Catalão a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

O Bloco B do roteiro de entrevista constitui-se de três perguntas abordando o conhecimento sobre proposta curricular, a construção do documento curricular do município para a Educação Física e em que o sujeito da pesquisa se apoiava para definir o que é ensinado no Ensino Fundamental.

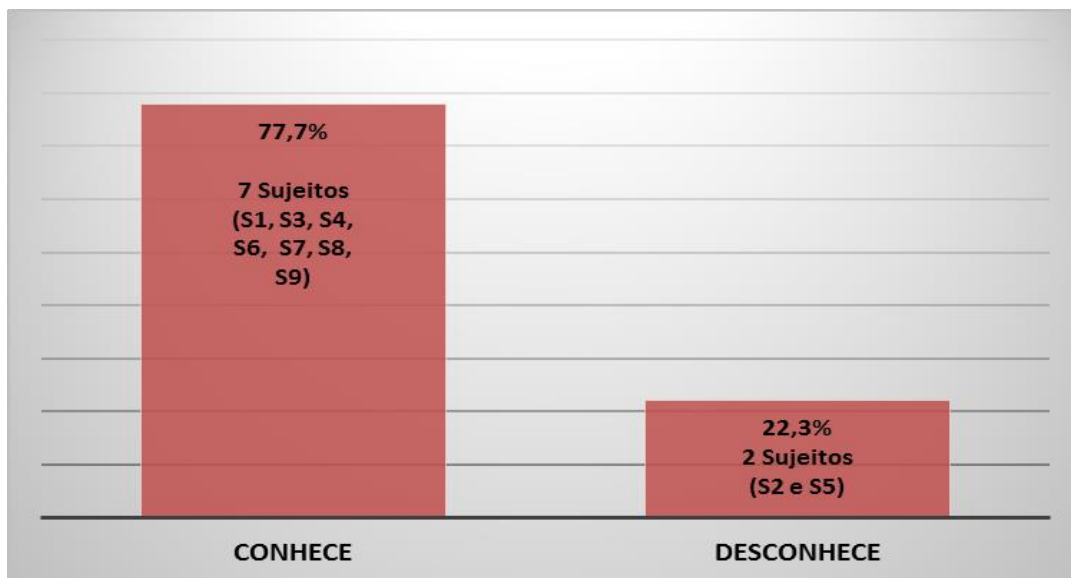
4.3.1 Proposta Curricular

Primeiramente procuramos identificar se os professores conheciam documentos sobre proposta curricular (questão 12), e ao indagarmos os colaboradores da pesquisa, constatamos que **seis docentes** (S1, S3, S4, S6, S7 e S8), relataram conhecer e informaram que tinham acesso ao mesmo (Gráfico 1). Destes, **três professores** (S1, S3 e S6) confirmaram conhecer documentos sobre proposta curricular, embora não especificaram a qual documento se referiam, como percebemos na fala do **S6**: *“Conheço esse que a Secretaria forneceu pra gente. Tenho acesso a ele. Tenho também a orientação do outro colégio que eu trabalho”*. Os outros **três** (S4, S7 e S8) citaram os seguintes referenciais: a Proposta Curricular do Estado foi mencionada pelos S4 e S8, o PCN apareceu no depoimento do S4 e o Conteúdo Programático do Município constou no depoimento do S7.

Esta mesma indagação foi direcionada ao **sujeito 9** (Gráfico 1), que embora não seja professora de Educação Física, integrou o grupo dos colaboradores da pesquisa. Este sujeito citou a Proposta Curricular para a Educação Física, denominada de Currículo Referência, elaborado pelo Estado de Goiás.

Dois professores (S2 e S5) relataram desconhecer qualquer documento sobre proposta curricular para a Educação Física (Gráfico 1), demonstrando que por mais que se tenha, nos dias atuais, ampliado a divulgação nos meios midiáticos e acadêmicos no que tange às reformulações educacionais e elaboração de matrizes curriculares para a Educação Física escolar, ainda é real o desconhecimento e a falta de acesso a documentos, normativas e propostas curriculares por parte dos professores, e que dirá, por parte de muitos acadêmicos no campo da Licenciatura em Educação Física.

Gráfico 1 – Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa quanto ao conhecimento sobre Proposta Curricular



Fonte: Coleta de Dados, 2014.

A criação de propostas curriculares para a Educação Física escolar não é consenso entre os professores, pesquisadores e acadêmicos. Nos dizeres de Daolio (2002), é um equívoco pensar que todas as escolas devem trabalhar com um mesmo currículo fechado e inflexível, desconsiderando o contexto no qual está inserida, não concordando, portanto, com a sistematização de conteúdos na Educação Física, nos mesmos moldes das outras disciplinas.

Entretanto, Daolio (2002), advoga a necessidade de planejamentos quando as propostas curriculares são tomadas como referência, e não como verdade absoluta; devendo ser constantemente construída e debatida pelos agentes envolvidos (professores, alunos, equipe administrativa e pedagógica).

Kunz (2006) entende que uma ação conjunta entre as reformulações curriculares dos cursos de formação profissional nas universidades e os profissionais que atuam no dia-a-dia da Educação Física, podem garantir uma mudança efetiva ou, pelo menos, propor uma programa mínimo de conteúdos para cada série escolar.

Concordamos com Kunz (2006) sobre a necessidade de uma estruturação curricular para a Educação Física escolar, e que perspective uma educação emancipadora, mais voltada para a formação da cidadania do que para a mera

instrumentalização técnica destinada ao trabalho. Acreditamos que a Educação Física pode iniciar esta formação numa perspectiva emancipadora e ser acompanhada das demais disciplinas escolares, “[...] pois, na verdade, só existe uma formação crítico-emancipadora da escola e não de uma disciplina” (KUNZ, 2006, p. 151).

4.3.2 Implantação da Proposta Curricular da SME de Catalão

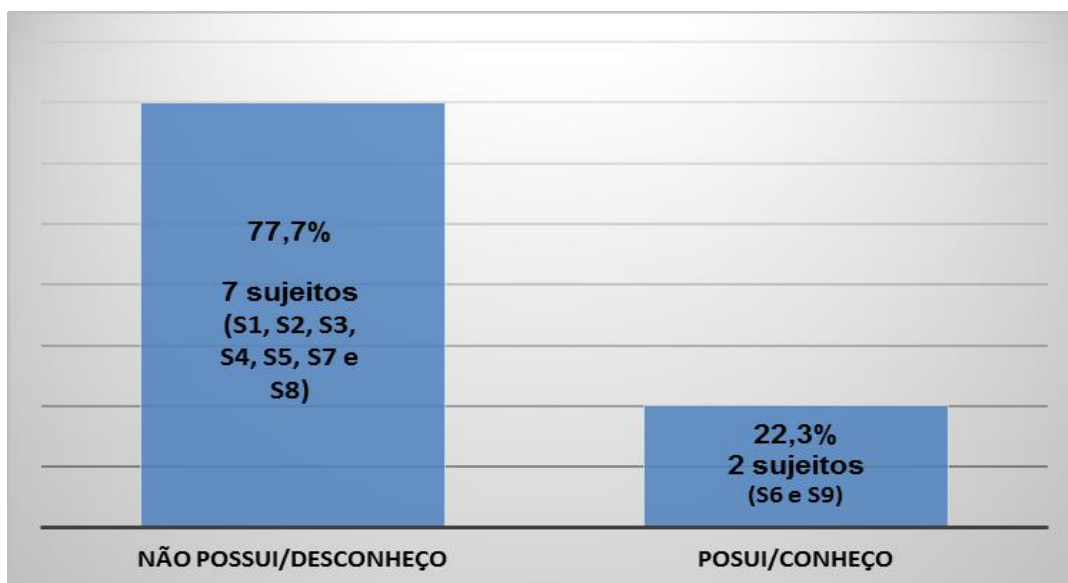
Ao direcionarmos nosso olhar para a rede municipal de Educação de Catalão, procuramos saber dos professores e da coordenação pedagógica qual documento curricular norteava a Educação Física na rede (questão 13).

Constatamos que somente os **sujeitos 6 e 9** informaram conhecer e ter acesso ao documento curricular implantado pela SME (Gráfico 2), o “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental”. Destes, apenas o **sujeito 9** relatou conhecer como se deu a construção do documento: *“[...] foi construído pela rede estadual através de um trabalho em conjunto com os professores [...]. Então, pegamos esse material que já tinha sido previamente construído pelos professores do Estado”*.

Embora o **sujeito 6** tenha informado conhecer o documento curricular implantado pela SME, o mesmo desconhece o processo de sua elaboração: *“Não sei te informar. Porque ele foi passado para nós. Então, eu não sei de onde eles conseguiram esse programa, só sei que eles passaram pra gente”*.

Do total de **nove sujeitos** da pesquisa, **77,7%** dos entrevistados relataram não saber se o município possui documento curricular para a EF escolar (Gráfico 2). Ou seja, **sete docentes** (S1, S2, S3, S4, S5, S7 e S8) desconhecem a existência de tal documento e o processo de construção do mesmo, como relatado pelo **S4**: *“[...] se tem eu desconheço, porque eu não tive acesso. Inclusive quando eu entrei não tive nenhuma orientação em que sentido eu seguir, como caminhar com minhas aulas. Então, dou minhas aulas de acordo com o material que eu tenho”*.

Gráfico 2 – Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa quanto a SME possuir um documento que oriente a EF escolar (Proposta Curricular)



Fonte: Coleta de Dados, 2014

Uma vez constatado, nos depoimentos de **oito sujeitos do estudo** (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8), que os mesmos desconhecem o processo de elaboração da proposta curricular implantada pela SME de Catalão-GO, comprovamos, portanto, uma ação não democrática por parte da SME na implementação de tal proposta.

A democracia pressupõe a participação de diferentes membros de uma sociedade, ou de segmentos de uma sociedade, nos processos decisórios (elaborar, materializar, avaliar, reformular, refutar) que dizem respeito à sua vida cotidiana (OLIVEIRA, 2005). Fato este negado aos professores de Educação Física da SME de Catalão quanto à implantação do Referencial Curricular para a Educação Física no Ensino Fundamental.

Como incentivar a democracia, o diálogo, a socialização das informações de forma autônoma no interior da escola, se ao próprio corpo docente da Educação Física escolar foi renegado este processo? A nosso ver, esta situação precisa ser repensada, e acreditamos ser possível dialogarmos com a SME sobre este ponto, pois o **sujeito 9** se mostrou sensibilizado quanto a este aspecto: *“Então, a gente tem que criar este espaço de discussão, que tendo o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos professores de Educação Física [...]. A outra é a construção desse currículo, que a gente aproveite, que de repente eles*

não comecem do zero, mas que a gente aproveite aquilo que já estava utilizando. Mas, que a gente consiga construir a nossa proposta, que realmente vai atender as nossas necessidades.”

Se conseguirmos consolidar o HTPC para os professores de Educação Física, visualizamos a tentativa de uma prática democrática de gestão, que tem no planejamento participativo a forma de integrar interesses individuais e garantir a representação de aspirações coletivas (PINHEIRO, 2005).

4.3.3 Fontes Utilizadas para a Escolha dos Conteúdos

Quando atentamos para o fato de compreender se os sujeitos da pesquisa utilizam um documento ou referencial para definir o que é ensinado em cada série (questão 14), em se tratando de documentos oficiais, **seis entrevistados** (S2, S3, S4, S6, S7 e S8) alegaram recorrer a documentos elaborados por órgãos vinculados à Educação, a saber: documento da SME (S6, S7, S8), documento da rede estadual (S2 e S3) e o PCN (S4). E **um** docente (S1) diz recorrer ao projeto político pedagógico da escola (Gráfico 3).

No parágrafo anterior ao identificarmos nos depoimentos dos **sujeitos 7 e 8** documentos da SME como balizador para definir o que ensinarem em cada série: **S7** *“Esse conteúdo programático que eu me apeguei nele, e, veio dividido por série, para o 3º, 4º, 5º e 6º ano.”* e **S8** *“Esse documento, essa referência curricular que em entregou [...]”,* percebemos uma contradição com o depoimentos dos mesmos sujeitos quando relataram, na questão de nº 13, desconhecerem o fato da SME possuir uma proposta curricular para a EF: **S7** *“Não, não conheço. Só o conteúdo programático.”* e **S8** *“Não. Eu desconheço. Me entregaram esse documento [...]”.*

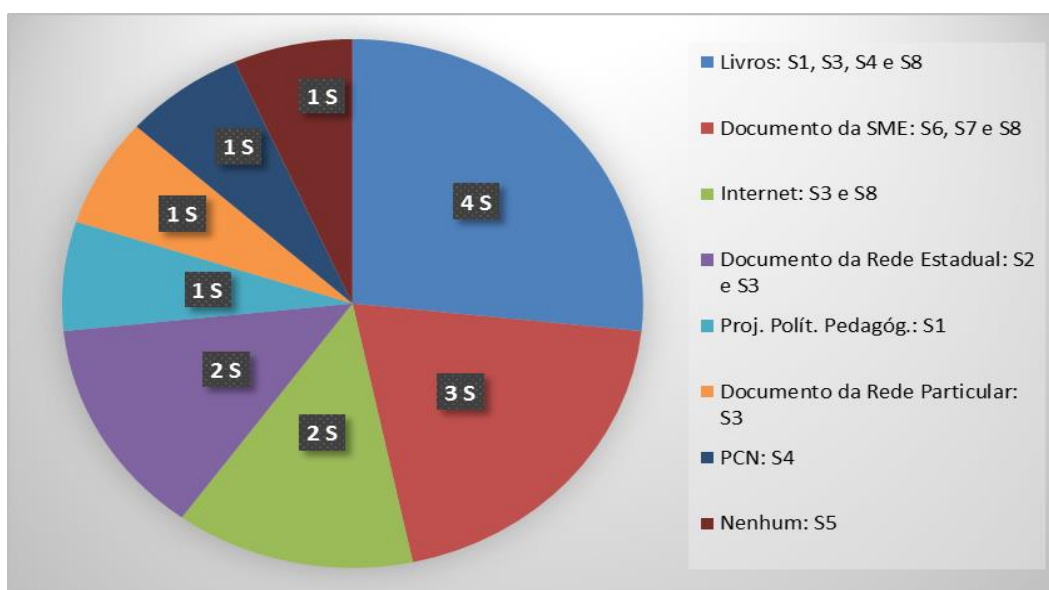
Entendemos que os termos citados no parágrafo anterior “esse conteúdo programático”, “esse documento”, “essa referência curricular”, podem ser entendidos como uma concepção de currículo, podem se caracterizar como uma proposta curricular. No entendimento de Sacristán (2000), o currículo assume diferentes significados e formatos como um manual, um guia do professor, um plano ou proposta curricular, um programa escolar, dentre outros.

Acreditamos, que pelos dizeres dos **sujeitos 7 e 8**, estes se referiam à proposta curricular adotada pela SME advinda da rede estadual de Educação, o que nos leva a pensar, o porquê de **alguns professores** (S6, S7 e S8) de Educação Física da rede municipal terem acesso ao documento (ANEXO C) e os demais não serem contemplados com a aquisição de tal proposta.

Somente o **sujeito 5** relatou não utilizar nenhum material como auxílio para a elaboração do que deve ser ensinado em cada ano/série (Gráfico 3), o que nos faz pensar em que este sujeito da pesquisa se apoia para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos durante as aulas.

Outras fontes apareceram nos depoimentos de **quatro** integrantes da pesquisa (S1, S3, S4 e S8) como apoio no momento de definirem o que é ensinado em cada série: consulta a livros (S1, S3, S4, S8), pesquisa na internet (S3 e S8) e auxílio de material escrito da rede particular de ensino (S3), conforme representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição das Fontes Utilizadas para a Escolha dos Conteúdos.



Fonte: Coleta de Dados, 2014.

Um fato que nos chamou atenção dos **sete sujeitos** (S1, S2, S3, S4, S6, S7 e S8) é o fato deles serem superficiais quanto aos recursos utilizados como auxílio para a escolha dos conteúdos, sendo somente o **sujeito 4** mais contundente quanto a este aspecto: *“Eu uso mais o PCN e também gosto do trabalho do Pablo Juan Greco. Eu tenho os livros dele, então, ele coloca que a*

Educação Física não deve queimar etapas, sendo atividades específicas para cada idade. Então, eu gosto muito de estar utilizando ele.”

Outro fato que despertou nosso interesse, diz respeito ao aspecto de somente um sujeito da **pesquisa (S4)** fazer menção aos PCNs, o que a nosso ver, causa certa estranheza. Por se tratar de um documento nacional que foi distribuído em todo o território brasileiro, por encontrar-se disponibilizado na íntegra no site do Ministério da Educação e por se caracterizar como um referencial para a organização curricular da Educação Física escolar, acreditávamos que o referido documento fosse lembrado por uma maior quantidade dos docentes sujeitos deste estudo, uma vez que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física nas escolas. (BRASIL, 1997, p15)

Para Gaio et al (2010), a Educação Física de acordo com o PCN, aponta para a necessidade do aluno ter acesso a conhecimentos práticos e conceituais, superando a ênfase na aptidão física e no rendimento, para uma concepção mais abrangente em cada prática corporal.

Os PCNs para a Educação Física sinalizam para a não seletividade nas aulas, pautam-se por constituírem de princípios democráticos para o exercício da cidadania, apresentam a preocupação com aspectos teóricos que anteriormente não faziam parte da disciplina de Educação Física, propõem discussões sobre saúde e bem-estar coletivo, organizam os conteúdos em três blocos articulados entre si. (GAIO et al, 2010).

Entendemos, portanto, ser os PCNs, e em especial o destinado a Educação Física, um referencial que pode auxiliar a prática pedagógica do professor e fornecer elementos a partir do seu estudo, para elaboração de outras propostas curriculares inerentes à Educação Física escolar.

Frente aos dados apresentados nesta subseção, constatamos que a **maioria (sete)** dos docentes informaram conhecer e ter acesso a documentos

sobre proposta curricular, embora, três destes sujeitos não souberam especificar o nome ou as características dos documentos citados por eles.

Em relação ao local da pesquisa, constatamos que **sete sujeitos** dos nove participantes, desconhecem a proposta curricular implantada pela SME, menos ainda, **oito sujeitos** souberam explicar como se deu o processo de elaboração do mesmo. Caracterizando, portanto, um processo não autônomo e não democrático na relação SME, professores de Educação Física e escola.

A **maioria (sete)** dos sujeitos pesquisados relataram buscar apoio em documentos curriculares de órgãos vinculados à Educação, no projeto político-pedagógico, em livros e consultas na internet, no momento de selecionarem os conteúdos a serem ensinados nas séries do Ensino Fundamental.

4.4 PANORAMA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA SME NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

O Bloco C (APÊNDICE B) do roteiro de entrevista incluiu dez perguntas abordando sobre: os conteúdos do Ensino Fundamental organizados e ensinados pelos professores de Educação Física, a seleção dos conteúdos, as dificuldades para o ensino, o planejamento, a proposta curricular do município e sugestões.

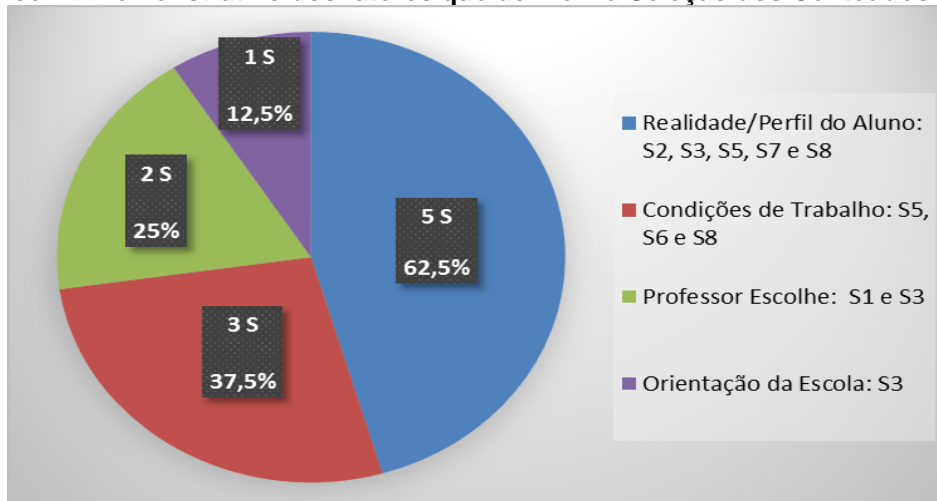
De acordo com a proposta de Minayo (2002), após a análise de conteúdo, chegamos a três categorias a serem analisadas nesta etapa do estudo, a saber: seleção dos conteúdos (perguntas de número 15 e 16), ensino e organização curricular (questionamentos de número 17, 18, 19, 20 e 21) e aspirações (inquirições de número 22, 23 e 24).

4.4.1 Seleção dos Conteúdos

A diversidade dos conteúdos contemplados pela Educação Física escolar exige do professor a capacidade em definir critérios que o auxiliem na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas. Quando perguntamos aos professores de Educação Física, sujeitos deste estudo, como eles selecionam ou

escolhem os conteúdos ensinados em suas aulas (questão 15), identificamos quatro fatores que definem a seleção, representados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Demonstrativo dos fatores que definem a Seleção dos Conteúdos.



Fonte: Coleta de Dados, 2013.

O **fator realidade/perfil do aluno** aparece como o principal definidor da seleção dos conteúdos a serem ensinados por **cinco sujeitos** da pesquisa (S2, S3, S5, S7 e S8), o que corresponde a **62,5%** dos professores de Educação Física integrantes deste estudo.

Para os **sujeito 2 e 7** as características de cada série se configuram como o balizador para a escolha dos conteúdos, como constatamos por exemplo na fala do **S7**: *“Bom, eu sigo de acordo com as idades de cada série. [...] Sempre trabalhei tentando pegar pela forma da idade dos alunos”*. O perfil do aluno aparece nos depoimentos dos **sujeitos 3 e 8**, como podemos perceber na fala do **S8**: *“[...] eu procuro entender um pouco o perfil dos alunos, o que eles já estão acostumados a vivenciar, o que já foi trabalhado nas aulas de Educação Física[...]”*. Para o **sujeito 5** a realidade dos alunos aparece como o um dos fatores definidores para a escolha do conteúdo: *“Eu me baseio na realidade dos alunos[...]”*.

Os relatos do parágrafo anterior nos remete a duas possibilidades de interpretação, a nosso ver: a primeira, na qual entendemos como positivo o professor atentar para as características dos alunos, faixa etária e as particularidades da turma/grupo no momento de selecionar os conteúdos das

aulas. A segunda, a qual pode estar implícito no discurso do docente, a situação na qual deixa o aluno fazer o que deseja, sem uma sistematização da aula.

Atentar-se para as características do aluno, para a faixa etária, para as experiências motoras vivenciadas para além das aulas de Educação Física, reconhecer a heterogeneidade da turma, corresponder às expectativas dos alunos, dentre outros fatores, exige diferentes formas de organização do professor, o que parece estar implícito na ação docente dos depoimentos dos cinco sujeitos (S2, S3, S5, S7 e S8), a qual se refere a nossa primeira interpretação quanto aos depoimentos sobre o principal fator definidor para a escolha dos conteúdos.

Para Grespan (2012) e Freire e Scaglia (2009) as aulas de Educação Física precisam oferecer diferentes formas de organização, soluções de problemas, desenvolver normas para diferentes atividades, adotar estratégias que valorizem as diferenças, os potenciais e os limites individuais.

Freire e Scaglia (2009) enfatizam que cada faixa etária apresenta determinadas características quanto ao desenvolvimento motor, afetivo social, cognitivo, moral, sexual, e, mesmo a idade não sendo aceita como um balizador muito confiável, a Educação Física deve considerar esse desenvolvimento, desde que respeite as diferenças entre os alunos, considerando o próprio ritmo de desenvolvimento do aluno.

Moreira, Pereira e Lopes (2009) destacam que a Educação Física mesmo legitimada como um componente curricular obrigatório apresenta-se de forma diferente nas séries/turmas da Educação Básica. Os autores enfatizam ainda que, o professor ao selecionar as manifestações corporais a serem ensinadas e apreendidas pelos alunos, devem pautar-se nas necessidades e nos interesses sociais daqueles que estão na escola, considerar os anseios dos alunos e importar-se com as experiências culturais individuais e coletivas.

Ao referirmos à segunda interpretação, a qual pode estar implícito, nos depoimentos dos cinco sujeitos deste estudo, a situação em que o aluno direciona o que deseja vivenciar nas aulas de Educação Física sem uma sistematização, Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 159) reconhecem que é comum “o professor deixar de apresentar conteúdos diversificados, por ceder às tentações dos alunos

em somente 'jogar bola' ", e, muitas vezes o próprio professor não faz questão de discutir com profundidade as diversas dimensões do conteúdo.

Nas últimas décadas as aulas que culminavam quase que exclusivamente no modelo esportivista (o esporte na perspectiva do rendimento como o principal conteúdo das aulas de Educação Física), foram sendo substituídas por outros modelos de aulas em que os alunos realizam o que desejam, modelo este denominado de "rola bola" (DARIDO, 2012).

De acordo com a autora citada anteriormente, esse modelo tem como características: a falta de intervenção sistemática do professor durante a aula, os alunos escolhem as atividades que desejam realizar, os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente esperando o término da aula, os meninos costumam ser mais participantes nos jogos e as meninas acabam se excluindo das aulas, os mais habilidosos escolhem os integrantes dos times, a nota é dada sem o uso de critérios refletidos e discutidos.

As **condições de trabalho** que perpassam pela infraestrutura do local de trabalho inadequada e pela falta de materiais para as aulas são mencionados por **três professores** deste estudo (S5, S6 e S8) como um dos principais fatores para a escolha dos conteúdos a serem ensinados aos alunos: *"Então, se este bimestre está mais chuvoso eu procuro fazer algo mais voltado para a sala de aula. Agora, se o tempo está mais, que não é chuvoso, eu procuro fazer de acordo com aquilo que se pode fazer"* (S6).

O depoimento apresentado no parágrafo anterior, nos remete ao pensamento de que o professor (S6) planeja suas aulas de acordo com as condições climáticas, e provavelmente, não de acordo com um roteiro ou planejamento a ser efetivado.

Em uma pesquisa realizada por Moreira (1995, p. 25), junto a professores de Educação Física em escolas do primeiro e segundo grau, atualmente denominada de Ensino Fundamental e Médio, constatou-se que a "Educação Física enquanto componente curricular, é apenas prática de atividades, e estas, ainda assim, subjugadas por condições atmosféricas. [...] choveu os alunos estão dispensados da aula".

Duas décadas se passaram frente ao constatado no parágrafo anterior, e, não conseguimos superar a dependência da ação pedagógica do professor de

Educação Física frente às condições climáticas no estudo realizado com os sujeitos que compõem esta pesquisa (S5, S6 e S8).

Corroboram os apontamentos de Darido e Rangel (2012) ao identificarem, nos dias atuais, o fator atmosférico como uma das dificuldades que são específicas do cotidiano da Educação Física, o que caracteriza-se como um elemento que influencia na escolha, ou mudança, das estratégias, o que reforça a necessidade de um planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Por um lado, podemos deduzir que falte o hábito do exercício de planejamento das aulas por parte do professor de Educação Física, e em especial os docentes deste estudo (S5, S6 e S8) que relataram as condições de trabalho (infraestrutura inadequada e falta de materiais) como definidoras para a seleção dos conteúdos.

Para Libâneo (2008, p. 245) planejar é

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Planejar é organizar ações. É pensar sobre aquilo que existe. O planejamento “não é apenas o fazer por fazer, mas sim fazer com que suas ações, sejam elas positivas ou negativas, sirvam de lição para refletir sobre o que deu errado e redefinir através deste, um novo método que possa ser utilizado” (WELTER; WELTER; SAWITZKI, 2012, p. 90). Não planejar, é caminhar em sentido contrário ao que foi exposto neste parágrafo e na citação anterior, caracterizando uma ação docente não sistematizada, pautada na improvisação.

Por outro lado, reconhecemos, embora não concordamos, que o professor no seu dia-a-dia ao se deparar com a ausência de locais específicos e adequados para as aulas de Educação Física, agregado às condições precárias dos materiais de trabalho, acaba por ficar subordinado ou refém desta situação, ocasionando o não planejamento sistematizado das aulas.

Esta realidade cotidiana interfere na prática pedagógica do professor de Educação Física, o qual fica sobrecarregado, uma vez que precisa constantemente recorrer a “criatividade” para tentar superar as dificuldades que encontra em uma escola de infraestrutura precária.

Acreditamos que as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativo que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho. (DAMÁZIO; SILVA, 2008, p. 192)

É indiscutível que a infraestrutura inadequada e a carência de materiais interferem significativamente de maneira negativa no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Esta realidade identificada nas escolas do Ensino Fundamental da SME, se assemelha há outros municípios brasileiros, e este quadro, se arrasta desde anos anteriores (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

Para **dois docentes** desta investigação (S1 e S4), é o **próprio professor** quem define o que será ministrado em cada série, conforme ilustrado pelo depoimento do **S1**: *“Até então, fica a critério meu da escolha [...]”*.

Reconhecemos e defendemos a autonomia do professor no direcionamento das atividades pedagógicas que compõem a sua atuação profissional. Quando um docente afirma ser ele quem escolhe ou define o que será ensinado, pressupõe-se a inexistência do diálogo, ou a pouca “abertura” para o diálogo entre o professor e o aluno, o professor e seus pares, o professor e a equipe pedagógica e administrativa da escola.

Nos dizeres de Freire (2008, p. 96-97)

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Esperamos que os **sujeitos S1 e S2**, ao relatarem como sendo os que definem os critérios para a escolha dos conteúdos programáticos, não tenham uma lógica disciplinar e fragmentada de ensino pautada em uma concepção “bancária” de Educação, concepção esta, na qual o educador aparece como o seu real sujeito, apresentando conteúdos desconectados da totalidade e da realidade do aluno (FREIRE, 2008).

A **instituição escolar** aparece como um dos fatores que direcionam a seleção dos conteúdos de Educação Física de acordo com **um sujeito** da pesquisa (S3): *“Bom, eu fui orientada pela escola a trabalhar na perspectiva da iniciação esportiva, porque os alunos já têm esta noção”*.

Os dados apresentados nos parágrafos anteriores quanto à seleção dos conteúdos nos permitem afirmar que os quatro fatores definidores identificados nas falas dos oito docentes de Educação Física, não remetem a nenhum documento ou proposta citadas pelos sujeitos na questão de número 14.

Entendemos ser contraditório os professores terem relatados, na pergunta de número 14, a utilização de documentos oficiais e outras fontes para a escolha dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, e, quando perguntamos como ele seleciona ou escolhe os conteúdos, tais fontes não foram mencionadas, remetendo-se para o perfil/realidade dos alunos, as condições de trabalho, a escolha feita pelo próprio docente e a instituição escolar como fator de definição da seleção do que ensinar.

Os docentes de Educação Física foram unânimes ao informar a **ausência de apoio pedagógico** quanto à orientação para a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas aulas (questão 16), ou seja, **100%** dos professores confirmaram não terem recebido nenhuma instrução neste quesito, como aponta o **S4**: *“Eu não recebi orientação nenhuma, nem por parte do pessoal da Secretaria de Educação e nem por parte da coordenação”*.

Muitas vezes a própria escola deixa a cargo do professor escolher o que ensinar para os alunos, principalmente quando não há um referencial curricular que balize a prática pedagógica do professor, ou as vezes até há um referencial curricular, mas este constantemente se destoa do contexto escolar em que o professor encontra-se inserido. Ficando a cargo do próprio docente a definição do que ensinar, como relata o **S5**: *“A escola deixa totalmente a cargo de mim mesmo, dá total autonomia pra escolher os conteúdos”* e o **S7**: *“Não, porque até mesmo a coordenação fala que você que é a formada em Educação Física, você que entende da Educação Física [...]”*.

Comungamos com Gaio et al (2010, p. 17) da necessidade da escola em ter um profissional que coordene o trabalho docente, o coordenador pedagógico, caracterizando-se como o profissional

[...] encarregado de cuidar da atualização docente em serviço, de fornecer condições estruturais e materiais para que o trabalho docente se desenvolva, de divulgar obras existentes na biblioteca para os professores, organizar as reuniões pedagógicas, cuidar da interdisciplinaridade, enfim, proporcionar aos professores e professoras meios para que possa desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível.

Infelizmente, nos depoimentos apresentados pelos sujeitos deste estudo nos parágrafos anteriores, ainda é ausente a atuação da coordenação pedagógica das escolas quanto ao auxílio no trabalho docente do professor de Educação Física da SME, principalmente, quanto à orientação para a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos da rede escolar.

Esta realidade pode ser modificada, caso a SME de Catalão, inserisse em seu quadro pedagógico o coordenador de área para a Educação Física, mas, de acordo com a coordenadora pedagógica da rede municipal, este profissional ainda não se faz presente junto ao corpo pedagógico e administrativo da Secretaria, porém, sinaliza para a possibilidade de tutores de Educação Física para o ano de 2014: *“Não, nós não possuímos. Bom, assumimos no dia 02 de janeiro de 2013, a equipe de trabalho e a proposta pedagógica ainda está sendo composta [...]. O núcleo pedagógico é composto por esta direção de núcleo, que é assumida por mim com tutoras, são tutoras gerais que acompanham as escolas, o trabalho das escolas [...]. Onde possivelmente poderia ter um tutor de área da Educação Física como as demais áreas, português, matemática, mas isto pra 2014.” (S9).*

4.4.2 Ensino e Organização Curricular

A questão 17 do roteiro de entrevista teve como objetivo identificar quais **os conteúdos ensinados** pelo professores nas séries em que eles atuavam no ano de 2013, e, conforme representado no Quadro 6, identificamos que **100%** dos sujeitos da pesquisa ensinam os esportes coletivos e os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física.

O conteúdo dança aparece no depoimento de **cinco professores** (S2, S4, S5, S6 e S7), a ginástica é mencionada na fala de **quadro docentes** (S2, S4, S6

e S8), as lutas são contempladas por **três sujeitos** (S4, S5 e S8) e os conteúdos ritmo e expressão, corpo, movimento e saúde e aula teórica sobre atividade física, foram relatados por **um docente**, respectivamente, sujeito 8, sujeito 6 e o sujeito 1 (Quadro 6).

Quadro 6 - Conteúdos Ensinados Pelos Professores – O que se Faz

Conteúdo	Sujeito	01	02	03	04	05	06	07	08	%	Total
Esportes Coletivos		X	X	X	X	X	X	X	X	100	8
Jogos e Brincadeiras		X	X	X	X	X	X	X	X	100	8
Dança			X		X	X	X	X		62,5	5
Ginástica			X		X		X		X	50	4
Lutas					X	X			X	37,5	3
Ritmo e Expressão									X	12,5	1
Corpo, Movimento e Saúde							X			12,5	1
Aula Teórica: atividade física	X									12,5	1

Fonte: Coleta de Dados

As informações expressas no Quadro 6 sinalizam para a confirmação de que a maioria dos alunos de Educação Física da SME ainda não tem acesso a outras prática corporais para além do esporte e dos jogos e brincadeiras.

Os conteúdos dança, ginástica, lutas, ritmo e expressão, corpo, movimento e saúde são ensinados por um número reduzido de professores participantes deste estudo, o que a nosso ver, contribui por negar aos alunos a aprendizagem de uma maior diversidade das práticas corporais constituintes da Educação Física escolar, restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, futsal, handebol, voleibol e basquetebol (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Autores como Darido e Rangel (2005), Darido e Souza Júnior (2007), Moreira e Nista-Piccolo (2009), Freire e Scaglia (2009), Brandl (2010), Betti, Ferraz e Dantas (2011), dentre outros, têm em seus estudos enfatizado a importância da organização dos conteúdos que contemple a diversidade das práticas corporais a serem ensinadas aos alunos nas aulas de Educação Física, e

	Atividade Física	X										
Todos os conteúdos em todas as séries	Esporte				X	X				X	37,5	3
	Dança				X	X				X		
	Lutas				X	X				X		
	Trabalhar o corpo				X					X		
	Jogos					X				X		
	Arte do circo									X		
	Ritmo									X		
	Expressão Corporal									X		
O que está definido no currículo								X			12,5	1

Fonte: Coleta de Dados

Analisando o Quadro 7, identificamos que **quatro professores** (S1, S2, S3 e S7) entendem que **os conteúdos devem ser organizados** de acordo com a primeira e a segunda fase do Ensino Fundamental. Situação esta constatada quando os sujeitos citados, especificam os conteúdos que devem compor o primeiro ao quinto ano e os conteúdos que integram o sexto ao nono ano.

Para **três docentes** de Educação Física (S4, S5 e S8) todos os conteúdos devem ser ensinados para todas as séries, exigindo uma organização curricular que atente em disponibilizar os mesmos conteúdos para todo o Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano.

Um fato que nos chama atenção, é quanto ao ensino de um mesmo conteúdo em séries diferentes e sequenciais, pois o que se tem apurado, nas aulas de Educação Física é que

[...] 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. (MOREIRA, 1995, p. 24).

Somente **um professor** (S6) manifestou seu posicionamento informando que o que deveria ser ensinado deve estar de acordo com o que está previsto no currículo, garantindo uma organização curricular a partir de um documento: *“Agora, o que nós temos que trabalhar é aquilo que está colocado no currículo, a gente só segue o que está feito”*.

Quando comparamos o Quadro 6 (que ilustra os conteúdos ensinados pelos professores no seu dia a dia – o que se faz) com o Quadro 7 (que demonstra como os professores organizam os conteúdos que deveriam ser ensinados – o que se diz), percebemos uma contradição nos relatos dos sujeitos, entre o que se desenvolve no dia a dia (sua prática) com o que se diz poder desenvolver (discurso/teoria), conforme visualizamos no Quadro 8:

Quadro 8 – O que se faz e o que se diz

Sujeito	Conteúdo	
	Quadro 6 – O que se Faz	Quadro 7 – O que se Diz
01	- Esportes Coletivos - Jogos e Brincadeiras - Aula Teórica: Atividade Física	- Jogos e Brincadeiras - Desenvolvimento Motor - Conhecimento Sobre o Corpo - Esportes Coletivos - Atividade Física
	03 conteúdos	05 conteúdos
02	- Esportes Coletivos - Jogos e Brincadeiras - Dança - Lutas	- Jogos e Brincadeiras - Desenvolvimento Motor - Ginástica - Dança - Esportes Coletivos
	04 conteúdos	05 conteúdos
03	- Esportes Coletivos - Jogos e Brincadeiras	- Jogos e Brincadeiras - Desenvolvimento Motor - Conhecimento Sobre o Corpo - Iniciação Esportiva - Atividades que desenvolva os Sentidos - Esportes Coletivos
	02 conteúdos	06 conteúdos
04	- Esportes Coletivos - Jogos e Brincadeiras - Dança - Ginástica - Lutas	- Esporte - Dança - Lutas - Trabalhar o Corpo
	05 conteúdos	04 conteúdos
05	- Esportes Coletivos - Jogos e Brincadeiras - Dança - Lutas	- Esporte - Dança - Lutas - Jogos
	04 conteúdos	04 conteúdos
06	- Esportes Coletivos - Jogos e Brincadeiras - Dança - Ginástica - Corpo, Movimento e Saúde	- O que estiver no Currículo
	05 conteúdos	
	- Esportes Coletivos	- Jogos e Brincadeiras

07	- Jogos e Brincadeiras - Dança	- Ginástica - Dança - Esportes Coletivos
	03 conteúdos	04 conteúdos
08	- Esportes Coletivos - Jogos e Brincadeiras - Ginástica - Lutas - Ritmo e Expressão	- Esporte - Dança - Lutas - Trabalhar o Corpo - Jogos - Arte do Circo - Ritmo e Expressão Corporal
	05 conteúdos	07 conteúdos

Fonte: Coleta de Dados

Identificamos, através do Quadro 8, que **somente o sujeito 04** apresenta coerência entre os conteúdos que ensina durante o seu dia-a-dia com os conteúdos que deve ensinar em cada série.

A dicotomia entre o que se faz e o que se diz constatada no Quadro 8, é ratificada na inquirição de número 19, quando perguntamos aos professores de Educação Física se eles ensinavam os conteúdos que foram citados por eles na pergunta 18 (Quadro 7). Para nossa surpresa, **75%** dos integrantes da pesquisa informaram que ensinam parte dos conteúdos citados. Somente os **sujeitos 3 e 4 (25%)**, confirmaram ensinar os conteúdos descritos por eles.

Reconhecemos a transparência nos depoimentos dos sujeitos e a coragem em assumir que a maioria não consegue garantir em suas aulas a totalidade dos conteúdos que reconhecem como constituintes da Educação Física escolar.

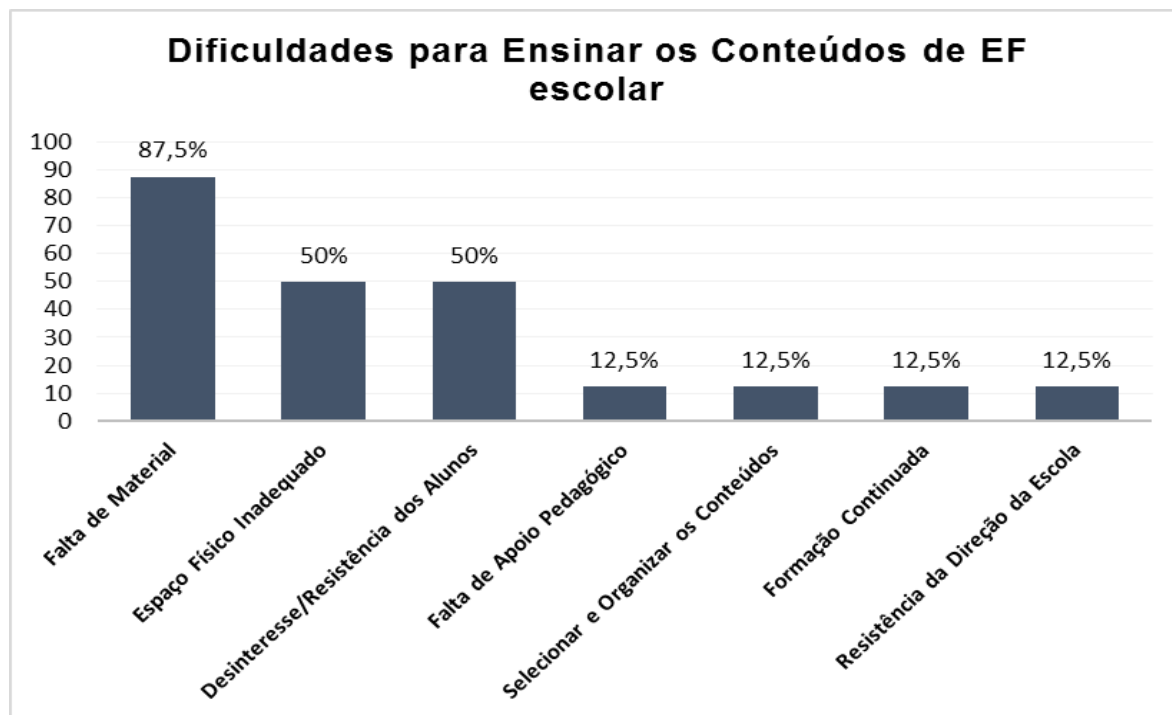
Não podemos deixar de enfatizar, que, a negação da diversidade dos conteúdos da Educação Física aos alunos, pode contribuir no futuro, a não adesão por outras práticas corporais que não sejam aquelas voltadas especificamente para os esportes coletivos ou outro conteúdo vivenciado demasiadamente durante aulas, como nos alertam Darido e Souza Júnior (2011, p. 18)

Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças podem facilitar a adesão dos alunos na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. É importante ressaltar também que a educação física na escola, deve incluir, tanto quanto possível, todos os alunos nos conteúdos que propõe, adotando para isso estratégias adequadas. Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a educação física na escola. Todos os alunos têm direito à aquisição do conhecimento produzido pela cultura corporal.

Diversos elementos têm dificultado a prática pedagógica do professor de Educação Física como a falta de material, a jornada de trabalho, a questão salarial, os cursos de formação inicial e continuada, fatores políticos e econômicas, indisciplina dos alunos, dentre outros, de acordo com estudos de Shigunov, Nascimento e Farias (2002), Rangel et al (2005), Darido e Rangel (2012) e Bagnara (2012), realidade esta também constatada na rede municipal de Educação no que se refere às aulas de Educação Física.

Na SME de Catalão-GO, os professores de Educação Física sujeitos da pesquisa, descrevem em seus depoimentos as **principais dificuldades** (questão 20) para ensinar os conteúdos nas aulas da rede municipal (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Demonstrativo das Dificuldades Para Ensinar os Conteúdos de EF escolar



Fonte: Coleta de Dados, 2013.

De acordo com os depoimentos dos professores de Educação Física da SME de Catalão, a principal dificuldade para ensinar os conteúdos apresentados aos alunos refere-se a **falta de material**, constata nos depoimentos de **87,5%** dos sujeitos da pesquisa, equivalente a **sete sujeitos** (S1, S2, S4, S5, S6, S7 e S8).

Para **50%** dos professores de Educação Física (S1, S2, S5 e S8), o **espaço físico** (S1, S2, S5 e S8) é a segunda maior dificuldade encontrada pelos docentes ao ensinarem os conteúdos em suas aulas.

No momento em que os professores se referem ao espaço físico, eles direcionam especificamente sua análise para as quadras esportivas e os espaços no interior e ao redor da escola daquelas que não possuem ginásios. Sobre o espaço destinado para as aulas de Educação Física e aos materiais utilizados pelos professores, numa concepção de aula renovadora, Darido e Souza Júnior (2011, p. 21) afirmam que

[...] as atividades e os procedimentos didáticos exigem uma variação muito maior e, ao mesmo tempo, possibilitam uma maior flexibilização por meio da utilização de espaços e materiais “alternativos”. Por exemplo, é possível utilizar os espaços vizinhos à escola, como praças, parques públicos e, dependendo do contexto geográfico, praias, rios ou montanhas para o desenvolvimento das atividades. As aulas também podem e devem ser desenvolvidas em salas de aula, laboratórios de informática, salas de vídeo, bibliotecas, etc.

Concordamos com o exposto por Darido e Souza Júnior (2011), porém, não podemos deixar de salientar as precauções que devemos ter ao deslocarmos nossos alunos, principalmente quando se tratar de menores de idade, para espaços externos ao ambiente escolar, como autorização por escrito dos pais, mais profissionais da escola envolvidos na ação, garantia de segurança para a realização das atividades, dentre outros.

Quanto à utilização de materiais alternativos, defendemos a ideia de valer-se destes materiais, que perpassam pela sua construção até a relação com outros conhecimentos inerentes à Educação Física. Porém, não podemos nos esquecer, que é direito do aluno e do professor, ter acesso a materiais de qualidade e específicos para as atividades desenvolvidas, sendo necessário, que o professor de Educação Física participe dos espaços de discussão e decisão da escola, no que tange à garantia dos recursos financeiros para a aquisição dos materiais específicos à Educação Física e aos de uso comum a toda a escola.

O **desinteresse/resistência dos alunos** às aulas de Educação Física citado por quatro docentes do presente estudo (S1, S3, S5 e S7), juntamente com o **espaço físico inadequado**, corresponde a **50%** das dificuldades enfrentadas

pelos docentes, conforme visualizado no depoimento do **sujeito 1**: *“Segundo, é o desinteresse por parte dos alunos, porque os alunos de hoje, não sei o que aconteceu, eles acham que a Educação Física seja apenas só o momento da brincadeira, de descontrair, que a aula não tem importância, que aquilo não vai ter importância para o futuro, para a vida dele.”*, e, identificamos que este fato não é exclusivo do cenário da rede municipal de Educação de Catalão.

Um estudo realizado por Shigunov, Farias e Nascimento (2002), com 40 professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual na cidade de Florianópolis-SC, constatou a existência de alunos que não gostavam da disciplina de Educação Física, que a desprezavam, renegavam, que a colocavam em segundo plano e apresentavam indisciplina durante as aulas. A partir desta constatação, os autores do referido estudo investigaram quais as ações e atitudes dos professores frente a tal situação.

Shigunov, Farias e Nascimento (2002) identificaram que alguns professores manifestaram não tomar nenhuma atitude em relação ao desprezo e à indisciplina, principalmente aqueles em início de carreira docente, e estes mesmos professores, relatam que a incidência do desprezo por parte dos alunos de não gostarem das aulas estava relacionada as atividades desenvolvidas naquele momento e as condições de obrigatoriedade da aula.

Os professores entrevistados, mencionados no estudo citado no parágrafo anterior, alegam ainda, que à situação do desprezo e à indisciplina dos alunos é devido ao comportamento de outros professores, por não ministrarem as aulas adequadamente, preferindo deixar os alunos ao acaso com uma bola do que desenvolver uma boa aula.

Situação esta que converge, a nosso ver, com a realidade dos nossos sujeitos entrevistados, uma vez que, os **quatro docentes** (S1, S3, S5 e S7) que relataram o desinteresse/resistência do aluno durante às aulas de Educação Física, são professores em início de docência (de dois meses a três anos em exercício da profissão na SME – Quadro 5). Ao assumiram turmas que já vinham da experiência de aulas com professores de Educação Física que os antecederam, cria-se de certa forma, no início uma certa rejeição dos alunos pelo “novo” professor, bem como pelos “novos” conteúdos inseridos nas aulas: *“As dificuldades maiores mesmo é a [...] e também a aceitação, os alunos têm muita*

resistência. Então, eles já tem meio que pré-determinado como que é uma aula de Educação Física [...] (Sujeito 5).

Shigunov, Farias e Nascimento (2002), assim como identificaram professores que não se manifestavam quanto ao desprezo dos alunos pelas aulas de Educação Física, também constataram que, os professores que exerciam à docência há mais tempo, esboçavam uma ação ou atitude frente a este fato, estabelecendo o diálogo com os alunos a fim de expressar o significado da Educação Física para as suas vidas, reconhecendo que este trabalho é lento e gradual.

Confiamos nos professores de Educação Física da SME e cremos que eles vejam a situação do desprezo por parte dos alunos, como um desafio aos docentes, e que busquem ações que contornem este cenário, como exposto na fala do **sujeito 7**: *“Bom, a minha dificuldade, maior foi a aceitação dos alunos com os conteúdos. [...] Foi com muito trabalho que eu fui fazendo com que eles entendessem que o conteúdo da Educação Física não seria só o futebol [...]”.*

O terceiro fator, correspondente a **12,5%** dos sujeitos da pesquisa, em relação às dificuldades para o ensino dos conteúdos são: **a falta de apoio pedagógico (S4), a seleção e a organização dos conteúdos (S5), a formação continuada (S6) e a resistência da direção da escola (S8).**

Aqui chamamos atenção para o fato alertado por Darido e Rangel (2012) ao relatarem que os professores recém-formados chegam a escola com muito “gás”, e percebem que as mudanças no sentido de melhorar as aulas de Educação Física demanda tempo e energia. Estes professores recém-formados, de acordo com as autoras autores, as vezes se deparam com professores “mais antigos” de docência que dificultam a implementação de ações renovadoras.

As autoras citadas no parágrafo anterior, afirmam que adicionado aos obstáculos impostos pelos professores “mais antigos”, está a figura do diretor da escola, que na maioria das vezes não conhece e não apoia outras propostas para a Educação Física escolar, corroborado por Moreira (1995), e, vivenciado pelo **sujeito 8**: *“A minha dificuldade as vezes em ensinar um conteúdo específico como o de lutas, por exemplo, teve um pouco de dificuldade da aceitação da própria escola, da direção achar que não iria funcionar e achar que a Educação Física tem que ser aquela mais tradicional, então a dificuldade maior é esta.”*

Comungamos com o pensamento de que o planejamento participativo pode ser um recurso a ser implementado pelos docentes, na tentativa de, no coletivo, proporem encaminhamentos que auxiliem a sua prática pedagógica, o momento da seleção e organização dos conteúdos, a realização das aulas teóricas e práticas e se configure como um momento de fortalecimento da categoria.

Quando questionamos os professores de Educação Física sobre a construção do **planejamento** (questão 21), constatamos que, os **oito docentes** realizam seus planejamentos de forma individual e semanalmente. O planejamento sendo individual, impede a concretização de um ação participativa entre os professores de Educação Física com seus pares, com os alunos e com os demais agentes pedagógicos constituintes do universo escolar.

O planejamento de uma ação é essencial para as atividades realizadas no cotidiano da escola, pois facilita ao professor ordenar suas ações e objetivos, conduzindo de forma organizada o trabalho pedagógico do professor (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

O planejamento participativo se caracteriza por ser uma prática que estimula a participação e o envolvimento (atitudes fundamentais para este tipo de proposta) dos agentes envolvidos. No planejamento participativo pressupõe-se as mais diferentes formas de diálogo:

Diálogo que acredita na capacidade dinâmica da nossa área, na qual a produção e a atualização do conhecimento são responsabilidades a serem assumidas por todos os envolvidos que transitoriamente se encontram as mais diferentes posições. Ora como professores, como mediadores, como condutores, ora como alunos, aprendizes, conduzidos. (RODRIGUES; GALVÃO, 2005, p. 98)

Embora a coordenadora pedagógica da SME relate que há um momento coletivo com os professores da rede, denominado de HTPC, este espaço ainda não foi garantido aos docentes de Educação Física, mas que para o ano de 2014, acredita oportunizar este momento para os mesmos: *“[...] a gente tem no município um horário que está denominado de HTPC, que é o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, onde os professores de um mesmo segmento planejam juntos toda a rede. [...] Ele acontece toda 2ª feira a noite lá no CAIC das 07h às 09h30min. Esse espaço (HTPC para os professores de EF) hoje não existe. A nossa proposta é que ele exista o ano que vem. [...] a gente tem que*

criar este espaço de discussão, que tendo o HTPC dos professores de Educação Física, esse espaço vai existir [...].” (Sujeito 9).

4.4.3 Aspirações

Ao indagarmos os professores de Educação Física colaboradores deste estudo sobre a sua opinião em relação a proposta curricular da SME (questão 22), **seis sujeitos** (S1, S2, S3, S4, S5 e S8) afirmaram desconhecerem a referida proposta e **três destes sujeitos** (S1, S2 e S40) reforçam o anseio na **criação uma proposta curricular** para o município, conforme explicitado, por exemplo, no depoimento do **S1**: *“[...] eu sugiro que seja criada, porque é importante até pra gente seguir linhas e princípios, pra que não desnorteie os conteúdos durante o ano, não desnorteie a nossa visão em relação as aulas. E, que não fique só preso a nós a escolha, mas que possa ser criado um projeto que venha contribuir para o desenvolvimento do professor e contribuir para o desenvolvimento dos alunos.”*

O **sujeito 6**, sendo conhecedor da proposta curricular do município, corrobora com as aspirações dos três sujeitos citados no parágrafo anterior quanto à criação de uma proposta curricular: *“Eu acho que ele (o documento curricular) deveria ser revisto. Porque como eu já falei, ele não contempla a realidade da escola e nem dos alunos. Eu acho que ele deveria ser mudado de acordo com a nossa realidade. Construído por nós mesmos professores.”*

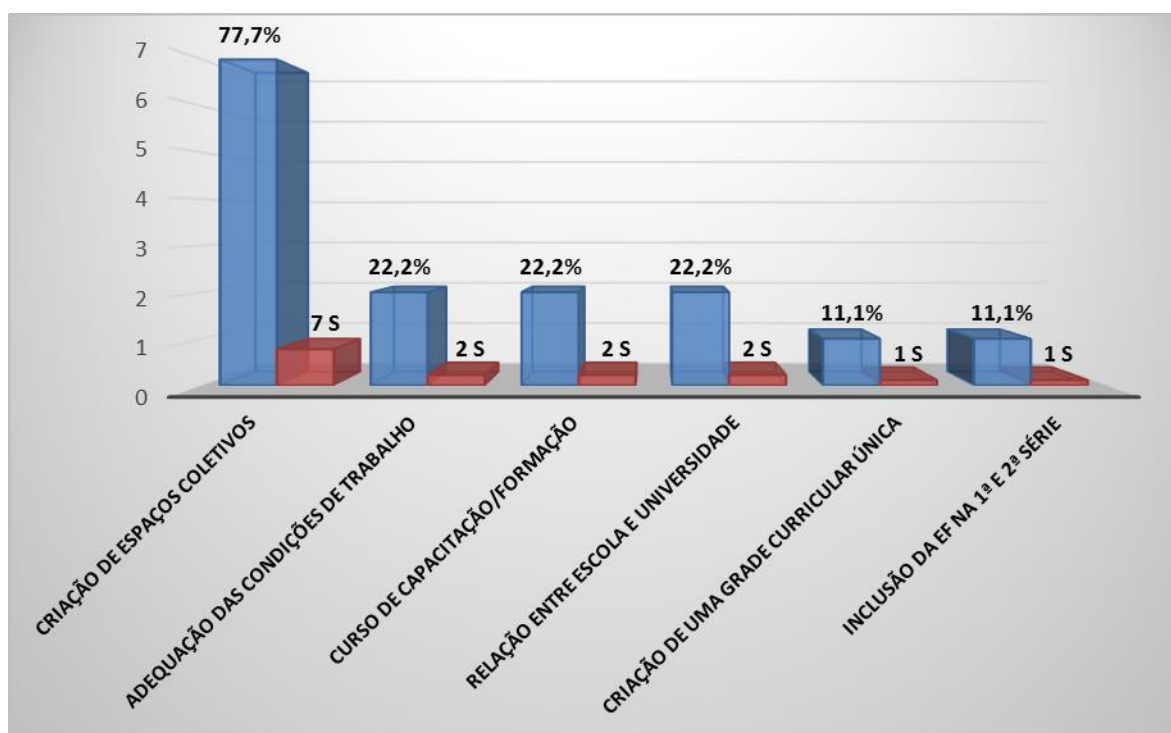
Na fala do sujeito 6 apresentada no parágrafo anterior, percebemos a ênfase de que o documento curricular para a Educação Física implantado pela SME não atende a realidade da escola, fato este reforçado pelo **professor 7**: *“[...] a proposta é muito boa, mas nós não temos por onde socorrer, por onde pedir ajuda. [...] falta material em todo o conteúdo da Educação Física. [...] ter alguém para nos apoiar, nos ajudar a planejar as aulas também, porque como cheguei esse ano, eu senti dificuldades pra planejar as aulas, pra pensar no conteúdo [...]”* Ou seja, a proposta é boa, mas na prática...

Nas falas dos docentes 6 e 7 expressas nos dois parágrafos anteriores, percebemos uma aspiração dos professores em **uma proposta curricular que contemple a realidade** da escola, entendendo-a como um espaço heterogêneo

quanto ao gênero, aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, às condições de trabalho, dentre outros.

Ao perguntarmos aos sujeitos da pesquisa, professores de Educação Física (questões 23 e 24) e coordenação pedagógica da SME (questões 18 e 19) quais seriam as sugestões quanto à organização curricular da Educação Física e complementações de algum fato que desejassem abordar, identificamos seis sugestões, que, a nosso ver, podem ser entendidas como aspirações (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Demonstrativo das Aspirações dos Sujeitos deste Estudo



Fonte: Coleta de Dados, 2013.

A **criação de espaços coletivos de discussão** aparece como a principal aspiração entre os nove sujeitos deste estudo, sendo identificado na fala de **sete entrevistados** (S1, S3, S4, S5, S6, S8 e S9), o que culminaria em ações, como por exemplo, o planejamento participativo.

Para **dois sujeitos** desta investigação (S4 e S7) a organização curricular, bem como a proposta curricular, devem ser elaboradas, contemplando uma flexibilização de acordo com a **adequação à realidade das escolas municipais.**

A **oferta de cursos de capacitação e/ou formação** é mencionada pelos **docentes S1 e S3**, como um anseio que viria a contribuir para a atuação profissional dos docentes, bem como, estimular a capacidade do professor em repensar e melhorar sua prática pedagógica.

Consolidar uma parceria entre a Universidade e a Escola é destacado como um desejo de **dois sujeitos** deste estudo (S8 e S9), o que a nosso ver, possibilita romper paradigmas que apontam para uma relação unilateral, e, consolidar uma via de mão dupla, em que os conhecimentos produzidos e desenvolvidos nestas duas instituições de ensino e formação possam dialogarem entre si, e, materializarem ações comuns.

O **docente 2** em seu depoimento chamou atenção para o fato de vislumbrar **a criação de uma grade curricular única** para a rede municipal em se tratando das aulas de Educação Física. Esta ação iria, por exemplo, minimizar a situação do aluno que ao mudar uma escola para outra, teria garantido a continuidade do conteúdo da escola anterior.

A **inclusão de aulas de Educação Física para o primeiro e o segundo ano** do Ensino Fundamental da SME, aparece como o desejo do **sujeito S4**. Ao nosso ver, esta aspiração deve ser o primeiro ato a ser consolidado de todos os anseios identificados entre os sujeitos da pesquisa.

Justificamos nossa defesa em relação ao exposto no parágrafo anterior, por não concordarmos com a exclusão, de parte dos alunos do Ensino Fundamental, ao acesso à Educação Física, a qual é garantida pela LDBEN/96, e principalmente, por ser de fundamental importância a estimulação de atividades motoras, cognitivas e afetivas nas séries iniciais neste nível de ensino, expressamente explicitado no depoimento do **sujeito 4**: “[...] *por lei todas as séries têm que ter Educação Física, porque quando eu formei, eu fiz estágio desde o berçário com estimulação e massagem até a terceira idade. Então, se não tem no currículo, porque que teve na Universidade então? Tem que fazer jus a nossa formação. A nossa formação é isso, então vamos dar nossa contribuição pra rede inteira do ensino, desde as séries iniciais até o 9º ano.*”

Ao identificarmos as aspirações apresentadas pelos professores participantes deste estudo: a criação de uma proposta curricular e uma organização dos conteúdos que atendam à realidade da escola, a consolidação

de espaços coletivos de discussão, o incentivo à formação continuada (cursos de capacitação), a consolidação de parcerias entre a Escola e a Universidade, a garantia da inclusão das aulas de Educação Física para o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental, constatamos que tais aspirações/características também se fazem presentes em estudos de Shigunov, Farias e Nascimento (2002), Günther (2006), Darido e Rangel (2012), Bagnara (2012), Maldonado (2012), dentre outros.

As aspirações aqui identificadas/categorizadas ao possuir convergência com os estudos citados no parágrafo anterior, nos permitem afirmar que, a realidade constatada no cotidiano escolar da SME quanto à proposta curricular, condições de trabalho, formação continuada, dificuldades para o exercício da docência, dentre outros, reflete o cenário de municípios de diferentes estados brasileiros.

Ao descrevermos as aspirações, e, entendemos que as reflexões sobre as mesmas estão diluídas no decorrer do presente estudo, nosso principal foco de análise, para este tópico que integra a subseção 6.4, se refere ao fato de que, as aspirações identificadas precisam ser transformadas em ações concretas a partir do coletivo, enquanto categoria docente/profissional.

Pensamos que o maior desafio a ser conquistado de fato, seja a consolidação da organização coletiva dos professores de Educação Física da SME, o que a nosso ver, tem uma possibilidade real se materializar, pelo que podemos captar durante a realização e transcrição das entrevistas com os participantes deste estudo.

Acreditamos que um primeiro passo foi dado, quando a SME de Catalão, através do Secretário Municipal de Educação, da Coordenadora Pedagógica da SME e dos Professores de Educação Física, aceitaram participar deste estudo. Da mesma forma em que o pesquisador almejou desenvolver esta pesquisa numa tentativa de reconhecimento do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, neste caso, os vinculados à rede municipal de Educação de Catalão-GO.

5 CONCLUSÕES

No decorrer da realização do presente estudo tivemos a oportunidade de dialogar com diversos autores que defendem, reconhecem e se identificam com a Educação Física escolar. Porém, boa parte, corrobora que a Educação Física na instituição escolar está passando por dificuldades para constituir-se como componente curricular, em refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, em sistematizar uma estrutura curricular, em melhorar as condições de trabalho, dentre outras.

Identificamos que a proposta curricular intitulada: “Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental” incorporada pela SME de Catalão, caracteriza-se como um recorte da proposta elaborada pelo Estado de Goiás, e, quanto aos procedimentos de sua implantação na rede, desconsiderou-se a consulta, os anseios, as demandas e o diálogo com os professores de Educação Física e com as unidades escolares.

Direcionando nosso olhar para a sistematização dos conteúdos, a partir dos depoimentos dos docentes desta investigação, identificamos que a seleção do que se ensina aos alunos, parte de fatores presentes no cotidiano, como a realidade da escola e dos alunos, as condições de trabalho, a orientação escolar, porém, ausente de uma sustentação teórica que fundamente ou oriente a seleção dos conteúdos.

Embora a maioria dos professores deste estudo tenham relatado conhecedores de documentos curriculares e outros modelos de sistematização curricular, tais documentos ou referências não aparecem no momento de selecionarem os conteúdos que são ministrados aos alunos.

Apresentam um discurso de acesso ao conhecimento sistematizado, mas na aula propriamente dita, não é este conhecimento sistematizado que baliza, ou pelo menos faz parte das orientações da seleção/sistematização dos conteúdos na rede municipal para as aulas de Educação Física.

Na concepção dos professores, a organização curricular se constitui primeiramente de uma sistematização dos conteúdos centrada principalmente nas práticas esportivas coletivas, em menor proporção nos jogos e brincadeiras, e

muito incipiente em práticas corporais como a ginástica, a luta, a dança, o ritmo e expressão corporal.

Reconhecemos, respeitamos e compreendemos as dificuldades apresentadas pelos professores de Educação Física no seu dia a dia, dificuldades estas, que interferem na sua prática pedagógica, principalmente, pelo fato de que todos relataram se sentirem renegados quando à orientação pedagógica por parte da coordenação da unidade escolar e/ou da SME.

As dificuldades apontadas pelos professores são reforçadas pelo fato de realizarem seu trabalho individualmente, uma vez que constatamos não haver para os docentes de Educação Física momentos coletivos de planejamento, discussões e deliberações. Esta situação pode ser minimizada, a partir do momento em que os professores instituírem um espaço coletivo para a categoria, com a finalidade de refletirem sobre as questões inerentes à sua prática pedagógica e atuação profissional.

Nos depoimentos dos próprios sujeitos, quando apresentam as dificuldades e as aspirações individuais, que se configuram num coletivo, está explícito o que se precisa ser feito efetivamente para avançarmos em uma Educação Física escolar mais organizada, mais coletiva, mais dialogada, mais diversificada e acima de tudo, mais consistente na valorização enquanto componente curricular nas escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de Catalão.

Especificamente, quanto à organização curricular para a Educação Física na rede municipal catalana, tem-se configurado uma (des) organização ou uma organização curricular “bagunçada”, pois de um lado há uma proposta curricular instituída pela SME que não converge com o que se materializa no dia a dia dos professores. E por outro lado, há divergências entre o que o professor diz com o que faz, em relação a seleção e a organização curricular.

Vemos como positivo e satisfatório a transparência nos depoimentos dos sujeitos deste estudo, que mesmo sabedores das fragilidades que temos enquanto profissionais, se comprometeram a refletir sobre sua prática pedagógica, sobre a Educação Física escolar do município, especialmente no que tange à consolidação de uma organização curricular para o município, expressos nos seus depoimentos não monossilábicos.

Concluimos que há um descompasso entre o que é instituído/proposto pela SME com o que é materializado no dia a dia do professor de Educação Física, pois todos os docentes deste estudo apresentam uma organização curricular diferente da indicada na proposta implantada pela rede municipal de Educação de Catalão para a Educação Física escolar.

O grande nó que precisa ser desatado, a nosso ver, percebido no caminhar desta pesquisa, é que não entendemos o porquê de se ter uma proposta curricular implantada, e, efetivamente ela não se materializa no dia a dia do professor de Educação Física na(s) escola(a) em que atua(m) profissionalmente. Este talvez seja um limite deste estudo.

Esperamos, com as conclusões aqui levantadas, estimular novos estudos, novas interpretações e incisivas intervenções acerca da constituição e efetivação de propostas curriculares para a Educação Física escolar, para que através deste debate, se possa presenciar de fato a Educação Física que almejamos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa-Portugal: Presença, 1970.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A Abordagem Qualitativa de Pesquisa. In: _____. **Etnografia da Prática Escolar**. 9. ed. Campinas-São Paulo: Papyrus, p. 15-25, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo-SP: Moderna, 1996.
- BAGNARA, Ivan Carlos. **Abordagens Pedagógicas da Educação Física nas Escolas Públicas de Erechim, RS**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS. Disponível em: <http://ppgedu.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- BARROS, André Minuzzo de ; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em Educação Física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte.**, São Paulo-SP, v. 23, n. 1, p. 61-75, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16711/18424>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade: A Educação Física na Escola Brasileira**. 2. ed., ampl. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo P. B. Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo-SP, v. 25, p. 102-115 – N. esp., dez. 2011.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo-SP, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>>. Acesso: 12 ago. 2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto/1999, p. 69-88.
- BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre-RS, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280/13146>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre-RS, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRACHT, Valter; GONZALEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí-RS: Unijuí, p. 150-157, 2005.

BRANDL, Carmem Elisa Henn. Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação física escolar. In: _____ (Org.). **Educação Física Escolar: Questões do cotidiano**. 1. ed., Curitiba-PR: CRV, p. 9-30, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Vol. 7, Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista-SP: Fontoura, 2011.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. **A educação física no Estado Novo: história e doutrina**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1982.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. A Prática Pedagógica da EF escolar: desafios entre o ideal e o real. **Congresso Paulistano de Educação Física escolar**, 2007.

_____. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como Componente Curricular**. Vitória-ES: UFES/CEFD, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15. ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: Entraves e Contradições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, p. 95-112, 2005.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Prática pedagógica de professores de Educação Física no Ensino Fundamental: contribuição da formação inicial. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá-PR, v. 9, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2006.

COUTINHO, Renato Xavier; SOARES, Max Castelhana; FOLMER, Vanderlei. Análise da Produção do Conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **RBPG**, Brasília-DF, v. 9, n. 17, p. 491-516, julho. 2012.

Disponível em:

<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.9_17/estudo6.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2013.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O Ensino da Educação Física e o Espaço Físico em Questão. **Pensar a Prática**. Goiânia-GO, v. 11, n. 2, p. 189-196, ago. 2008. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3590/4066>>. Acesso em: 09 Fev. 2014

DAOLIO, Jocimar. **A Cultura da/na Educação Física**. 2002. 112f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. O contexto da Educação Física Escolar. In: _____ . **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro-RJ: Guanabara Koogan, p. 01-24, 2003.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). In: JAIME GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí-RS: Unijuí, p. 311-33, 2005.

DARIDO, Surya Cristina. Educação Física na Escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. In: _____ (Org.). **Conteúdos e Didática de Educação Física**. Bloco 2, v. 6, São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, p. 21-33, 2012 -

(Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos / Unesp / Universidade Virtual do Estado de São Paulo). Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_v06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro-RJ: Guanabara Koogan, 2005.

_____. Por que a Educação Física na Escola não avança ou avança tão lentamente? Algumas considerações. In: PACHECO NETO, Manuel (Org.). **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados-MS: UFGD, p. 45-63, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHEZ NETO, Luiz. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição

Andrade. **Educação Física na Escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 01-24, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para Ensinar Educação Física**: Possibilidades de Intervenção na Escola. 7. ed., Campinas-SP: Papyrus, 2011.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física**. Londrina-PR: Midiograf, 2001.

FERNANDES, José Mauro Marinheiro. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Impactos das Inovações no Projeto Político Pedagógico da Escola**. 2010. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11085>. Acesso em: 18 jul. 2013.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias Curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo-SP, v. 26, n. 3, p. 531-540, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092012000300018&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 fev. 2013.

FINCK, Sílvia Christina Madrid. **A Educação Física e o Esporte na Escola**: cotidiano, saberes e formação. Curitiba: Ibpex, 2010.

FIORANTE, Flávia Baccin; SIMÕES, Regina. Lendo a prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n.2, p. 19-29, jul./dez. 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo-SP: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação Como Prática Corporal**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GAIO, Roberta; ALMEIDA, Cleuza; SIMÕES, Regina; BELO, Ana Zélia; PASCOAL, Mirian; MOREIRA, Wagner. **Ginástica e Dança no Ritmo da Escola**. Vázea Paulista-SP: Fontoura, 2010.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez (Org.). **Educação Física Escolar**: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro-RJ: Lucerna, 2003.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez; CAMPOS, Luiz Antônio Silva; GUTIERREZ, Luis Alberto Linzmayer. Panorama da Educação Física Escolar Brasileira. In:

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez. **Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro-RJ: Lucerna, p. 13-26, 2003.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo-SP, ano 1, n. 1, p. 65-72, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/1350/1056>>. Acesso em: 07 mai. 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo-SP: Loyola, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. 8. reimp. São Paulo-SP: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação**. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed., rev. e ampl. Campinas-SP: Alínea, 2007.

GRESPLAN, Marcia Regina. **Educação Física no Ensino Fundamental: primeiro ciclo**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física e o Currículo Organizado por Ciclos: Um Estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12565/000630757.pdf?..>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

IBGE. **Matrículas por Série – Catalão/GO**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=520510>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28ª reimp. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 11. reimp. São Paulo-SP: EPU, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia de Educação**. São Paulo-SP: Cortez, 1991.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Implementação da Proposta Curricular de Educação Física no município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar**. 2012. 363 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo-SP, 2012.

Disponível em:

<http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2013/230.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

MALDONADO, Daniel Teixeira; LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. Trajetória da Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física Escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Integração**, São Paulo-SP, ano XIV, n. 56, p. 63-69, jan./fev./mar. 2009. Disponível em: <ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/63_56.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Educação Física. In: DE MARCO, Adermir (Org.). **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas-SP: Papirus, p.47-69, 2006.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo-SP: Cia Brasil Editora, 1980.

_____. Lugar da Educação Física no plano educacional. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Inezil Penna Marinho: Coletânea de Textos**. Porto Alegre-RS: UFRGS/CBCE, p.35-59, 2005.

MARTINS, Ida Carneiro; MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. As Novas Diretrizes Curriculares, a Reestruturação Curricular e o Curso de Educação Física: a reformulação construída na UNIMEP. In: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.). **Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro-SP: Biblioética, p. 187-198, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e Educação Física: histórias que não se contam na escola**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo-SP, 2009. Disponível em:

<http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/118.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. **Conhecimento Sobre o Lazer na Formação de Professores de Educação Física: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2012. Disponível em:

<<http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertgustavo.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Evando C.; NISTA-PICCOLO, Vilma L. **O que e como ensinar Educação Física na Escolar**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Consolidando Caminhos e Caminhadas da Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Evando C.; NISTA-PICCOLO, Vilma L. **O que e como ensinar Educação Física na Escolar**. Jundiaí: Fontoura, p. 151-176, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro-RJ: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física Escolar: A Busca da Relevância. In: NISTA-PICCOLO, Vilma L. (Org.). **Educação Física Escolar: ser ... ou não ter?**, 3. ed., Campinas-SP: Unicamp, p. 15-27, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey. **A Ação do Professor de Educação Física na Escola: uma abordagem fenomenológica**. 1990. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1990. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018205>>. Acesso em: 10 set. 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

_____. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre-RS: Sulina, 2005.

_____. Introdução às Jornadas Temáticas. In: _____. **A Religação dos Saberes: O desafio do Século XXI**. Tradução e Notas de Flávia Nascimento. 6. ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, p. 13-23, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo-SP: Phorte, 2010.

NISTA-PICCOLO, VILMA Leni (Org.). **Educação Física Escolar: Ser... Ou Não Ter?** 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1995.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo-SP: Cortez, 2012a.

_____. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo-SP: Cortez, 2012b.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a Democracia. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GONDRA, José Gonçalves; HOUSSAYE, Jean; SGARBI, Paulo Sérgio (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: RJ, p. 11-33, 2005.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do Ensino Médio. **Revista Motriz**, Rio Claro-SP, v. 14, n. 3, p. 252-259, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

PADERES, Adriana Marques; RODRIGUES, Regina de Brito; GIUSTI, Sônia Regina. Teoria da Complexidade: Percursos e Desafios para a Pesquisa em Educação. **Revista de Educação**, Valinhos-SP, vol. 8, n.8, p. 01-13, 2005. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/172>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas-RS: Ulbra, 2001.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victória. **Educação Física e a Organização Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio**. 2. ed. Londrina-PR: Eduel, 2010.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e Escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Maria Eveline. A Ação Coletiva como Referencial para a Organização do Trabalho Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, p. 75-94, 2005.

PIROLO, Alda Lúcia et al. Componente Curricular. In: JAIME GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí-RS: Unijuí, 2005a, p. 90-94.

_____. Currículo. In: JAIME GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí-RS: Unijuí, 2005b, p. 119-123.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; VENÂNCIA, Luciana; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz; DARIDO, Suraya Cristina. Os Objetivos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 37-49, 2005.

RODRIGUES, Luiz Henrique; GALVÃO, Zenaide. Novas Formas de Organização dos Conteúdos. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 80-102, 2005.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro-SP, v.11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org.). **Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (Org.). **Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis-SC: UFSC, p. 45-64, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa-Portugal, v. 6, n. 6, p. 81-96, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SHIGUNOV, Viktor; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O Percurso Profissional dos Professores de Educação Física nas Escolas. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Educação Física: Conhecimento Teórico x Prática Pedagógica**. Porto Alegre-RS: Mediação, p. 103-152, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1999.

_____. O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de Sociologia da Educação. **Capítulos I e II**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1992. p. 11-136.

SILVA, Angélica Caetano da. **Os discursos sobre saúde na mídia: limites e possibilidades de tematização na Educação Física Escolar**. 2011. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95279/294231.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vol. 1. Vitória-ES: Proteoria, 2001, p. 81-92.

SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino de educação física em face da nova LDB. In.: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos novos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí-RS: Sedigraf, p. 121-141, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 16. reimp. São Paulo-SP: Atlas, 2008.

ULASOWICZ, Carla; PEIXOTO, João Raimundo Pereira. Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física Escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo-SP, v.3, n. 3, p. 63-75, 2004. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1320>>. Acesso em: 12 set. 2012.

VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Debora Thomé; PINTO, Fábio Machado. **Educação do Corpo e Formação de Professores: reflexões sobre a prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2002.

WELTER, Jaqueline; WELTER, Renata; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A Contribuição do Subprojeto PIBID/EDF no Processo de Planejamento das Aulas de Educação Física para os Anos Iniciais. **Cadernos de Formação RBCE**. Florianópolis-SC: CBCE e Editora Tribo da Ilha, p. 87-96, mai. 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Organização Curricular da Educação Física no Ensino Fundamental: análise a partir do discurso dos professores de Catalão-GO.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: “Organização Curricular da Educação Física no Ensino Fundamental: análise a partir do discurso dos professores de Catalão-GO.”, a qual integra o projeto de pesquisa: **“Identificação, Análise e Compreensão da Formação Profissional em Educação Física e Esporte”**, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM de número 2648, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Prof^a Dr^a Regina M. R. Simões e Prof. Esp. Leomar C. Arruda.

Nesta pesquisa temos como objetivo identificar e compreender, na perspectiva do(a) professor(a) de Educação Física e do coordenador(a) pedagógico(a), como os conteúdos curriculares estão organizados no Ensino Fundamental no município de Catalão-GO.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo(s) pesquisador(es) citado(s) anteriormente antes de iniciar a coleta de dados.

Na sua participação você, por meio da gravação de uma entrevista estruturada, informará sobre a estruturação e organização curricular dos conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental da rede municipal a qual você atua profissionalmente. Após a gravação, as entrevistas serão transcritas. Todo material será guardado pelos pesquisadores até a entrega da versão final da tese no Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sendo destruído após esse período.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa não oferece nenhum risco à sua integridade física, moral, intelectual ou emocional. Como benefícios poderão ser promovidos espaços de diálogos entre você, pesquisadores e a comunidade vinculada à Educação Física e Esporte para refletirem sobre as ações práticas, formação e atuação profissional que estão sendo desenvolvidas nos estados de Goiás e outros, além de apontar as dificuldades, os impasses, os desafios, os limites e as possibilidades.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Tão logo tenhamos os dados tabulados e analisados colocaremos os resultados à sua disposição para conhecimento, análise e sugestão. Enviaremos também, após a defesa e correção da dissertação, uma cópia (formato PDF) para seu e-mail para conhecimento e divulgação. Se você preferir podemos enviar uma cópia em CD para o seu endereço.

Informamos que você tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados da pesquisa e a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, ou necessidade de maiores esclarecimentos você poderá entrar em contato com o mestrando: Leomar C. Arruda (34) 9240 1578 - Tim, (64) 9627 1884 – OI, (64) 8115 4313 – Tim ou e-mail: leocardoso_2005@hotmail.com, orientando da Profª Drª Regina M. R. Simões. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo e-mail: cep@pesqpg.ufm.edu.br ou pelo fone: (34) 3318 5854.

Catalão-GO, dede 2013.

Mestrando: Prof. Esp. Leomar Cardoso Arruda

Orientadora: Profª Drª Regina M. R. Simões

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante/Voluntário da pesquisa – Documento de Identidade

e-mail: _____

Fone: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - SME

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A) Dados de Identificação:

1. Nome:
2. Idade:
3. Gênero:
4. Você se licenciou em EF por qual IES? Em que ano?
5. Você possui outro curso superior? Em que área?
6. Você possui especialização, mestrado ou doutorado? Em que área?
7. Há quanto tempo você é professor(a) de EF na rede municipal de Catalão-GO?
8. Você já realizou algum curso de capacitação em EF? Qual?
9. Você é docente em quantas escolas do município? Qual sua carga horária de trabalho na rede municipal?
10. Quais são as séries em que você atua com a EF?
11. Possui outra atividade profissional? Qual? Qual a carga horária de trabalho total das suas atividades profissionais, incluindo a CH nas escolas do município?

B) Roteiro quanto à proposta curricular

12. Você conhece algum documento sobre proposta curricular para a EF? Qual(is)? Você tem acesso a ele(s)?
13. O município possui algum documento curricular para a EF escolar? Como você o utiliza? Como foi a construção dele?
14. Qual o(s) documento(s) que você utiliza para definir o que será trabalhado em cada série, bem como a escolha de cada conteúdo?

C) Roteiro quanto à organização curricular

15. Como você seleciona/escolhe os conteúdos a serem trabalhados na aulas de EF?

16. Você recebe alguma orientação para a escolha dos conteúdos ensinados nas aulas de EF?
17. Quais são os conteúdos que você trabalha em cada série nas aulas de EF?
18. Na sua opinião, quais os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada série do 1º ao 9º ano?
19. Você ensina os conteúdos por série citados na pergunta anterior?
20. Quais as dificuldades em sua prática para ensinar os conteúdos apresentados aos alunos?
21. Como é feito o planejamento para as aulas de EF?
22. Qual a sua opinião sobre a proposta curricular da SME de Catalão para a disciplina de EF?
23. Você gostaria de apresentar sugestões quanto à organização curricular para a EF no ensino fundamental de Catalão?
24. Gostaria de complementar alguma questão ou informação?

Muito obrigado pela sua valiosa contribuição!

Após conclusão deste estudo, o resumo do mesmo lhe será enviado.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA SME

A) Dados de Identificação:

01.Nome:

02.Idade:

03.Gênero:

04.Você se possui curso superior em qual área? E por qual IES? Em que ano?

05.Você possui especialização, mestrado ou doutorado? Em que área?

06.Há quanto tempo você é Coordenadora Pedagógica na SME? Qual a CH de trabalho na SME?

07.Possui outra atividade profissional? Qual? Qual a carga horária de trabalho total das suas atividades profissionais, incluindo a CH na SME?

08.Você possui um Coordenador de Educação Física na SME? Por que?

B) Roteiro quanto à proposta curricular

09.Você conhece algum documento sobre proposta curricular para a EF? Qual(is)? Você tem acesso a ele(s)?

10.O município possui algum documento curricular para a EF escolar? Como foi a construção dele?

11.Comente como tem ocorrido a implementação da proposta curricular da EF nas escolas do município:

12.Por que o 1º e o 2º ano do ensino fundamental não possui aulas de EF?

13.As aulas de EF nas escolas do município estão ocorrendo de acordo com a proposta curricular adotada?

14.Existe algum espaço durante o planejamento para conversar com os professores de EF sobre um currículo para a EF? Qual? Quando ocorre? Como você seleciona/escolhe os conteúdos a serem trabalhados na aulas de EF?

15.Você já recebeu algum curso de capacitação sobre proposta curricular para a EF escolar?

16. Os professores relatam ou relataram alguma dificuldade para colocar em prática os conteúdos presentes na proposta?
17. O que você acha necessário realizar para que melhore a prática pedagógica dos professores de EF na escola?
18. Você gostaria de apresentar sugestões quanto à organização curricular para a EF no ensino fundamental de Catalão?
19. Gostaria de complementar ou chamar atenção para algum aspecto que você queira abordar?

Muito obrigado pela sua valiosa contribuição!

Após conclusão deste estudo, o resumo do mesmo lhe será enviado.

APÊNDICE C – INDICADORES DE REGISTRO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

B) Roteiro quanto à proposta curricular

Pergunta nº 12: Você conhece algum documento sobre proposta curricular para a EF? Qual(is)? Você tem acesso a ele(s)?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1:

- Conheço mais é bem antigo
- Não estamos usando
- Estamos por conta própria
- Tenho acesso a ele

Sujeito 2:

- Não

Sujeito 3:

- Sim
- Da rede estadual e particular
- Tenho acesso

Sujeito 4:

- Conheço o PCN e a Proposta Curricular do Estado
- Tenho Acesso

Sujeito 5:

- Não
- Não conheço nenhum da escola

Sujeito 6:

- Conheço esse que a secretaria passou pra gente (mas não cita o nome)
- Tenho do outro colégio que trabalho (particular)
- Tenho acesso

Sujeito 7:

- Sim
- Conteúdo Programático do Município
- Tenho Acesso

Sujeito 8:

- Eu conheço o documento curricular do Estado, a Reorientação Curricular
- Tenho acesso

Pergunta nº 13: O município possui algum documento curricular para a EF escolar? Como você o utiliza? Como foi a construção dele?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1:

- Se possui, eu não tenho
- A gente não tem conhecimento ainda

Sujeito 2:

- Não
- Não tenho conhecimento

Sujeito 3:

- Não

Sujeito 4:

- Se tem eu desconheço
- Não tenho acesso

Sujeito 5:

- Não
- Não tive acesso

Sujeito 6:

- Sim
- Não sei como foi construído
- Eles passaram pra gente

Sujeito 7:

- Não
- Não conheço
- Só passaram o conteúdo programático
- Não participei do planejamento deste conteúdo

Sujeito 8:

- Não
- Desconheço
- Me entregaram um documento que o município estaria aderindo

Pergunta nº 14: Qual o(s) documento(s) que você utiliza para definir o que será trabalhado em cada série, bem como a escolha de cada conteúdo?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1:

- PPP anterior
- Livros (mas não cita o nome)
- Autores (mas não cita o nome)

Sujeito 2:

- Cartilha do Estado

Sujeito 3:

- Proposta Curricular do Estado
- Documento da Escola Privada
- Livros (mas não cita o nome)
- Internet (mas não cita o site)

Sujeito 4:

- PCN
- Livros (cita o autor: Pablo Juan Greco)

Sujeito 5:

- Nenhum documento específico

Sujeito 6:

- Pela orientação que eles nos passaram

Sujeito 7:

- Conteúdo Programático do Município

Sujeito 8:

- Referência Curricular que me entregou
- Livros
- Pesquisa

C) Roteiro quanto à organização curricular

Pergunta nº 15: Como você seleciona/escolhe os conteúdos a serem ensinados nas aulas de EF?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- Fica a critério da minha escolha

Sujeito 2

- Eu escolho o conteúdo de acordo com a série

Sujeito 3

- Recebeu orientação da escola para trabalhar com a iniciação esportiva
- Conversa com os alunos

Sujeito 4

- Eu gosto de trabalhar com.....

Sujeito 5

- De acordo com a realidade do aluno e da escola
- Disponibilidade de material

Sujeito 6

- De acordo com a realidade
- De acordo com as condições climáticas

Sujeito 7

- De acordo com a idade/série dos alunos

Sujeito 8

- Perfil dos alunos
- Realidade da escola
- Estrutura da escola

Pergunta nº 16: Você recebe alguma orientação para a escolha dos conteúdos ensinados nas aulas de EF?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- Não

Sujeito 2

- Não

Sujeito 3

- Não

Sujeito 4

- Nenhuma

Sujeito 5

- Não
- Autonomia do Professor

Sujeito 6

- Não

Sujeito 7

- Não

“a coordenação fala que você que é formada em EF, você que entende de EF.”

Sujeito 8

- Não

Pergunta nº 17: Quais são os conteúdos que você trabalha em cada série?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- 3º ao 5º ano: jogos e brincadeiras
- 5º ano: introdução aos esportes coletivos
- 6º ao 9º: esportes coletivos
- Aula teórica sobre corpo humano e atividade física

Sujeito 2

- Séries iniciais: jogos e brincadeiras/recreação
- 5º ao 9º: dança, ginástica, desportos coletivos

Sujeito 3

- 4º e 5º ano: iniciação desportiva, jogos pré-desportivos, atividades lúdicas

Sujeito 4

- Todas as formas de expressão corporal
- Séries iniciais: iniciação esportiva através de brincadeiras e jogos pré-desportivos
- 6º ao 9º: esporte, dança, ginástica, lutas

Sujeito 5

- 3º ao 5º ano: jogos, esportes, dança e lutas

Sujeito 6

- Mesmo conteúdos em todas as séries: jogos e brincadeiras, ginástica, dança, esporte, corpo e movimento (ele citou os eixos temáticas do currículo referência implantado pela SME)

Sujeito 7

- Os mesmos conteúdos para todas as séries:
- 3º ao 6º: jogos e brincadeiras, esporte, dança

Sujeito 8

- Esporte
- Lutas, ginástica geral, ritmo e expressão
- Jogos e brincadeiras
“a EF não é só bola”

Pergunta nº 18: Na sua opinião quais, quais os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada série do 1º ao 9º ano?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- 1º ao 5º: jogos e brincadeiras; deslocamento motor; lateralidade; descoberta do corpo.
- 6º ao 9º: esporte; atividade física; estilo de vida ativo

Sujeito 2

- Séries iniciais: coordenação motora; recreação
- 4º ano em diante: ginástica; esporte; dança

Sujeito 3

- 1º ao 3º ano: coordenação motora; equilíbrio; atividades lúdicas; conhecimento sobre o corpo; os sentidos;
- 4º ao 5º: iniciação esportiva e jogos e brincadeiras
- 6º ao 9º ano: iniciação esportiva propriamente dita

Sujeito 4

- Todos os conteúdos em todas as séries
- Esporte, dança, luta e trabalhar com o corpo

Sujeito 5

- Jogos, lutas, dança, esporte
- Acho que a maioria

Sujeito 6

- Trabalhar aquilo que está no currículo

Sujeito 7

- 1º ao 5º ano: jogos e brincadeiras; dança; ginástica
- 6º ao 9º ano: esporte, dança, ginástica

Sujeito 8

- “Tem conteúdo demais”. “A EF é tudo e mais um pouco”
- Dança, ginástica, jogos de tabuleiro, lutas, ritmo, arte do circo, esporte, expressão corporal, trabalhar o corpo.

Pergunta nº 19: Você ensina os conteúdos por série citados na pergunta 18?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- Não
- Ensino

Sujeito 2

- A maioria

Sujeito 3

- 4º e 5º ano Sim

Sujeito 4

- Sim

Sujeito 5

- Eu tento ensinar
- Alguns eu tenho mais dificuldade

Sujeito 6

- Não tem como ensinar por série

Sujeito 7

- Não totalmente

Sujeito 8

- Eu procuro

Pergunta nº 20: Quais as dificuldades em sua prática para ensinar os conteúdos apresentados aos alunos?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- Falta de Material
- Espaço físico inadequado
- Desinteresse dos alunos
- Interferência da tecnologia

Sujeito 2

- Falta de material
- Espaço físico inadequado

Sujeito 3

- Desinteresse do aluno
- Desmotivação do aluno

Sujeito 4

- Falta de material
- Falta de apoio pedagógico

Sujeito 5

- Selecionar e organizar o conteúdo
- Resistência dos alunos
- Material
- Estrutura física

Sujeito 6

- Material
- Espaço físico
- Ausência de Formação

Sujeito 7

- Resistência dos alunos
- Material
- Poucas aula (CH não é suficiente)

Sujeito 8

- Material
- Resistência da Direção da Escola

Pergunta nº 21: Como é feito o planejamento para as aulas de EF?

E todos comentaram realizar individualmente, semanal e que o conteúdo está dividido por bimestres.

Pergunta nº 22: Qual a sua opinião sobre a proposta curricular da SME de Catalão para a disciplina de EF?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- Não tenho o que opinar
- Não temos uma proposta

Sujeito 2

- Teria que ter para as escolas seguirem a mesma grade curricular
- Cada escola faz do jeito que acha certo

Sujeito 3

- Não existe, não tenho como opinar

Sujeito 4

- Desconheço a proposta
- Eu quero esse currículo

Sujeito 5

- Não sei avaliar
- Não tive acesso ao documento

Sujeito 6

- Deveria ser revisto
- Não atende a realidade
- Deveria ser construído por nós professores

Sujeito 7

- A proposta é boa, mas na prática.....
- Falta apoio pedagógico
- O documento orienta o professor na escolha dos conteúdos

Sujeito 8

- Que proposta?
- Quando houver te respondo.

Pergunta 23: Você gostaria de apresentar sugestões quanto à organização curricular para a EF do Ensino Fundamental de Catalão?

Indicadores das Respostas dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito 1

- Criar um espaço coletivo para a construção

Sujeito 2

- Criar uma grade curricular comum

Sujeito 3

- Criar um espaço coletivo de discussão

Sujeito 4

- Construção coletiva com todos os professores atuantes
- Ter acesso ao currículo
- Aquisição de materiais

Sujeito 5

- Construir coletivamente
- Documentar e registrar as ações

Sujeito 6

- Fazermos uma discussão de quanto e como ensinar

Sujeito 7

- Adequado às condições de trabalho do professor

Sujeito 8

- Trabalho coletivo
- Estreitar a relação Escola e Universidade.

Pergunta nº 24: Gostaria de complementar alguma questão ou informação?

Apenas três sujeitos (S1, 3 e 4) apresentaram sugestões como: promover um maior incentivo ao professor, criar cursos de capacitação/formação, cursos para preparar melhor as aulas e inserir a EF no 1º e 2º ano.

ANEXO A – RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SME – 2013

PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

	NOME	LOTAÇÃO	CARGO	ATUAÇÃO	FUNÇÃO	TURNO	CH
1	ADILSON RIBEIRO	Patotinha	PD-1	3 ao 5º Ano	Prof.Educ. Física	M	30
2	ALESSANDRA NETTO DA PAIXÃO	Maria Bárbara	PD-4	6º/9º Ano	Prof.Educ. Física	V	40
3	ALESSANDRA NETTO DA PAIXÃO	Maria Bárbara/Armanda Rosa	PD-4	3/9º Ano	Prof. Educ. Física	M/V	40
4	ANA CLAUDIA ALVES	Maria Isabel	PD-1	Maternal II	Professor	V	40
5	CERES APARECIDA BORGES	Pedro Netto	PD-5	Coordenação	Coordenadora	M/V	40
6	CLOVIS JOSÉ PEDROSA	Wilson da Paixão	PD-1	Afastado			
7	DEZIRRE REZENA FERREIRA	CAIC São Francisco de Assis	PD-4	Coordenação	Coordenadora	M/V	40
8	EDIANE BATALHA PATROCINIO	Francisco Clementino S. T. Dantas	PD-5	Maternal II	Professor	M/V	40
9	EDNA MARÇAL ROSA	Santa Inês	PD-1	6º/9º Ano	Professor	V	30
10	ERICA APARECIDA SANTANA SILVA	Cleonice Evangelista	PD-1	Berçário I	Professor	M	40
11	FERNANDA GONÇALVES SILVA	Pedro Netto	PD-1	3º/5º Ano	Prof. Educ. Física	V	40
12	GEISE CRISTINA PURCINA SILVA	Wilson da Paixão/José Sebba	PD-1	6º Ano	Professor	M/V	40
13	GICELY NETO VIEIRA	E.M. Pedro Netto	PROF. PD-I	Jardim II	Professor	V	30
14	GRETH MACHADO RODRIGUES	Niza Ayres	PD-1	3/5º Ano	Prof. Educ. Física	V	40
15	HELEM MARA COSTA	Ruth Silva	PD-1	Berçário I	Professor	V	40
16	JOSEANE DE FATIMA SILVA	Nilda Margon	PD-1	3º Ano	Professor	V	30
17	JULIANA SOUZA DE OLIVEIRA	CEMEI Ruth Silva	PROF. PD-I	Maternal II	Professor	V	40
18	LARA CRISTINA S. DE OLIVEIRA	E.M. Francisco Clementino San T. Dantas	PROF. PD-I	Jardim II	Professor	M	30
19	LARA LANE DOS SANTOS GOULART	CAIC São Francisco de Assis	PD-4	AEE	Professor	M	40
20	LEIA DE SOUZA MARTINS	Frei João Francisco	PD-4	Coordenação	Coordenadora	M/V	40
21	LUCEMBERGUE DE VANDERLEI CANEDO	Nilda Margon	PD-5	Coordenação	Aux. Coordenação	M/V	40
22	MARCELO DE FARIA VALE	CAIC São Francisco de Assis	PEA-3	Coordenação	Prof. Mais Educ.	M/V	40
23	MARCIA MARIA ROSA	Aníbal Rosa	PD-1	Jardim II	Professor	M	30
24	MÁRCIO DE FARIA VALE	CAIC São Francisco de Assis	PD-5	Direção	Diretor	M/V	40
25	MARIA APARECIDA G. SANTANA	Secretaria de Educação	PD-5	afastada		M/V	20
26	MARIA CONSOLAÇÃO PINTO PEREIRA	Nilda Margon	PD-1	5º Ano	Professor	M	30
27	MIGUEL MARCELO DA F. TAVARES	UAB	PD-4	Coordenação	Coordenador	N	40
28	PRISCILA MARIA FERNANDES	Francisco Clementino S. T. Dantas	PD-1	Maternal II	Professor	M	40
29	RENATA DE PAULA VAZ SILVA	Wilson da Paixão	PD-4	Jardim I	Professor	V	30
30	RONALDA ANTONIA SOUZA	Santa Inês	PD-1	6º/9º Ano	Professor	V	20
31	ROSEANE TEODORO DA SILVA	Secretaria de Educação	PD-5			M/V	40
32	RUBIA CRISTINA DUARTE GARCIA DIAS	E.M. Francisco Clementino San T. Dantas	PROF. PD-I	Jardim I	Professor	V	30
33	SIMONE APARECIDA DA S. BENNETT	Secretaria de Educação	pd-4	Artes	Professor	M/V	40
34	TAIS ALMEIDA SANTOS GOMES	CAIC São Francisco de Assis	PROF. PD-I	3º ano	Professor	V	40
35	THALITA TOMAZIA DE A. CINTRA	CAIC São Francisco de Assis	PD-1	6º/9º Ano	Prof.Educ. Física	M	30
36	UELDER TAVARES DA SILVA	Alba Mathias	PD-1	3/5º Ano	Prof.Educ. Física	M	40
37	WENDER BATISTA MARTINS	E. M. Patotinha	PROF. PD-I	4º ano	Professor	M	30
38	ZULEIDE PEREIRA NERIS	Irmã Yolanda	PD-5	Maternal II	Professor	M	40

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFTM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba (MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
 Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar – Bairro Nossa Senhora da Abadia
 38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: IDENTIFICAÇÃO, ANÁLISE E COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE.
PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: REGINA MARIA ROVIGATI SIMÕES.
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 19/04/2013
PROTOCOLO CEP/UFTM: 2648

PARECER

De acordo com as disposições da Resolução CNS 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM considera o protocolo de pesquisa **aprovado**, na forma (redação e metodologia) como foi apresentado ao Comitê.

Conforme a Resolução 196/96, o pesquisador responsável pelo protocolo deverá manter sob sua guarda, pelo prazo de no mínimo cinco anos, toda a documentação referente ao protocolo (formulário do CEP, anexos, relatórios e/ou Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE assinados, quando for o caso) para atendimento ao CEP e/ou à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Toda e qualquer alteração a ser realizada no protocolo deverá ser encaminhada ao CEP, para análise e aprovação.

O relatório anual ou final deverá ser encaminhado um ano após o início da realização do projeto.

Uberaba, 02 de agosto de 2013.

Prof^a. Ana Palmira Soares dos Santos
 Coordenadora do CEP/UFTM

**ANEXO C – CURRÍCULO REFERÊNCIA EXPERIMENTAL DE EDUCAÇÃO
FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - SME**



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

Superintendência de Desporto Educacional Gerência de Desporto Educacional

Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental

Professor (a), os recortes curriculares que apresentamos foram retirados das matrizes curriculares de Educação Física do Caderno 5 – Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano da Série Currículo em Debate - Seduc/GO, de forma a contemplar todos os eixos temáticos.

Para a realização do planejamento algumas expectativas devem ser selecionadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, com a realidade escolar e com o cotidiano das aulas. Deve oferecer momentos que valorizem a cultura local, cultura juvenil, a leitura e produção textual. Tais expectativas devem, também, ser objeto de discussão e adaptadas de acordo com a realidade encontrada.

A orientação metodológica para as intervenções pedagógicas (sequências didáticas) que poderá auxiliar **o desenvolvimento e a** apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos básicos do componente curricular Educação Física: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, lutas, sugere que as aulas tenham três momentos:

- **Primeiro momento:** o conteúdo da aula é apresentado aos estudantes e **problematizado**, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades. Conversa-se com os estudantes sobre as práticas corporais a fim de identificar as possibilidades e os limites de cada um. Nesse diálogo os estudantes esforçam-se em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado. Momento em que o estudante mostra sua visão a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema (GASPARIN, 2005).

- **Segundo momento:** desenvolve-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. O professor observa as atividades realizadas pelos estudantes e suas diferentes manifestações. É notável o número de situações que podem emergir durante o movimento corporal, sejam elas estimuladas ou então geradas pelos próprios estudantes. Dentre elas, destacam-se a importância do contato corporal e o respeito mútuo.



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



O professor **poderá fazer registros** (avanços e/ou dificuldades) para uma posterior orientação e/ou interromper para uma intervenção pedagógica, tanto para reações favoráveis dos estudantes quanto para as desfavoráveis ou ainda se ocorrer uma recusa em participar da aula;

- **Terceiro momento**: reflete-se sobre a prática, num diálogo que propicie a cada estudante a avaliar a qualidade de sua participação nas aulas. O tratamento singular permite que o professor conheça melhor cada estudante e que eles interajam e troquem experiências culturais.

Exemplo: “No jogo da queimada, num **primeiro momento**, o professor promove discussões sobre situações de violência que o jogo poderia criar. Pode construir com os estudantes a adaptação das regras para melhor desenvolvimento da atividade, de modo que todos sejam incluídos.

Na **fase seguinte**, do jogo propriamente dito, poderão emergir situações ou conflitos que os levem a perceber que o jogo da queimada, da maneira que for conduzido, pode ser discriminatório, porque os mais fracos são facilmente eliminados e perdem a chance de jogar. Então, cabe ao professor buscar alternativas e estruturar os estudantes para fazerem frente a eventuais situações de exclusão (do jogo), de relações de poder, para que recusem veementemente quaisquer tentativas de dominação, preconceito e violência. Em seu lugar, serão valorizadas a cooperação, a criação de estratégias mais solidárias.

No **terceiro momento**, o professor deve dialogar sobre as diferentes manifestações corporais e situações ocorridas no jogo. Os estudantes terão oportunidade de falar, construir e interpretar suas atividades, perceber dificuldades encontradas e superações, exercendo, assim, a capacidade de pensar e ampliar conceitos e opiniões sobre a própria realidade⁵.

No que refere à **avaliação**, partimos do princípio de que tanto as atividades práticas como as reflexões partem das necessidades, dos interesses e das condições de cada estudante e de sua escola, conseqüentemente, todo o processo avaliativo poderá sofrer mudanças, daí a necessidade de registro e acompanhamento sistemático do percurso.

Portanto, nesta perspectiva transformadora os princípios pedagógicos da concepção da área, consideram os seguintes princípios: a) Inclusão; b) Diversidade; c) Pluralidade cultural (GOIÁS, Caderno 3, 2009).

⁵ Exemplo retirado do “Encaminhamento metodológico do ensino fundamental” (p.41) das Diretrizes Curriculares da Educação Física para o ensino fundamental. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba, 2006.



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



Ressaltamos que a defesa de uma escola pública de qualidade é um desafio posto a todos os educadores que possuem compromisso e responsabilidade, que buscam uma formação humana voltada também para valores e atitudes de forma a contribuir com a cidadania.

Referências:

CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3. Ed. ver. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em Debate, Caderno 3. Goiânia: 2009

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular. Expectativas de Aprendizagem. Caderno 5. Goiânia: 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.



CURRÍCULO REFERÊNCIA EXPERIMENTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1º ao 5º ANO

1º ANO

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º Bimestre	<p>• Identificar e vivenciar:</p> <ul style="list-style-type: none">- possibilidades e limitações do corpo em movimento (por exemplo: exercícios de alongamento, flexibilidade, contração e relaxamento do tônus muscular, respiração, deslocamentos, dentre outros)- movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas- atividades lúdicas que desenvolvam as habilidades perceptivo-motoras, tais como: imagem corporal, controle visual-motor, coordenação motora geral, coordenação motora fina, propriocepção, orientação espacial, direcionalidade, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio- atividades lúdicas que identifiquem as partes do corpo humano, os sentidos e suas funções- noções de higiene corporal, de alimentação e hábitos saudáveis de vida- princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros <p>• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.)</p> <p>Significado dos termos: Identificar – ou seja, “o que é”. Identificar os elementos da cultura corporal é definir, por exemplo, o que é o atletismo, o que é a capoeira, o que é a ginástica. Vivenciar – praticar ou fazer. (MATRIZES CURRICULARES, Cad. 5, 2009, p. 103).</p>	<p>- Corpo, Movimento e Saúde</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento sobre o corpo humano em movimento
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e vivenciar: - jogos e brincadeiras tradicionais - jogos e brincadeiras cantadas - jogos simbólicos - jogos sensoriais - jogos cooperativos - jogos pré-desportivos - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros • Conhecer e brincar com brinquedos pedagógicos • Conhecer e praticar os jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países • Recriar jogos e brincadeiras • Construir brinquedos com materiais diversos • Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc. 	- Jogos e brincadeiras da cultura popular	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo • Tipos de jogos
-------------	---	---	--

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e vivenciar: - vários tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral dentre outras - várias possibilidades de movimento e de manuseio de equipamentos próprios da ginástica - brincadeiras e atividades rítmicas diversificadas com e sem música - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros • Criar e apresentar frases gestuais • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc. 	- Ginástica e suas manifestações culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica • Tipos de Ginástica



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e vivenciar:<ul style="list-style-type: none">- diferentes danças e brincadeiras cantadas- danças da cultura local: quadrilhas, catira, congada, etc.- princípios éticos, tais como: diálogo respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros• Descobrir as possibilidades de criação de movimentos expressivos respeitando os ritmos de cada um• Desenvolver atividade de imitação e representação simbólica no contexto da dança• Valorizar a dança como linguagem estética, produto da cultura humana que pode desenvolver o potencial artístico e criativo das crianças• Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos.	<ul style="list-style-type: none">- Dança, cultura popular e criação	<ul style="list-style-type: none">• Tipos de dança• Possibilidades de experimentação em dança

4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e vivenciar: - diferentes modalidades esportivas tendo como princípios o lúdico e a participação de todos os educandos - os movimentos do corpo na prática do esporte - princípios éticos, tais como: diálogo, respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação • Conhecer e vivenciar as derivações dos esportes tradicionais como: futebol de rua e vôlei de areia, etc. • Respeitar o ritmo de aprendizagem individual durante várias situações lúdicas • Adaptar e criar regras e material pedagógico de acordo com os níveis de conhecimento, desenvolvimento e experiência dos estudantes para que os mesmos possam conhecer e praticar os jogos esportivos • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	<p style="text-align: center;">- Esporte e a Construção da Cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esporte • Esportes individuais (atletismo, natação) • Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol)
2º ANO			
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

1º Bimestre	<p>• Identificar e vivenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilidades e limitações do corpo em movimento (por exemplo: exercícios de alongamento, flexibilidade, contração e relaxamento do tônus muscular, equilíbrio, deslocamentos) - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - atividades corporais que desenvolvam as habilidades motoras, tais como: coordenação motora, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio, percepção, atenção - atividades lúdicas que identifiquem as partes do corpo humano, os sentidos e suas funções - importância dos cuidados da higiene corporal, de alimentação e hábitos saudáveis de vida - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros <p>• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.)</p> <p>• Identificar e vivenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jogos e brincadeiras tradicionais - jogos e brincadeiras cantadas - jogos simbólicos - jogos sensoriais - jogos cooperativos - jogos pré-desportivos - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros • Conhecer e praticar jogos de tabuleiros (dama, xadrez, ludo, etc.) • Conhecer e praticar os jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países • Recriar jogos e brincadeiras • Construir brinquedos com materiais diversos • Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	<p>- Corpo, movimento e saúde</p> <p>- Jogos e brincadeiras da cultura popular</p>	<p>• Conhecimentos sobre o corpo humano em movimento</p> <p>• Jogo</p> <p>• Tipos de jogos</p>
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

2º Bimestre	<p>• Identificar e vivenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vários tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral - várias possibilidades de movimento e de manuseio de equipamentos próprios da ginástica - brincadeiras e atividades rítmicas diversificadas com e sem música - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros • Construir materiais pedagógicos e aparelhos de ginástica para utilização nas atividades práticas, tais como: fitas, arcos, bolas etc. • Vivenciar os movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas • Criar e apresentar frases gestuais • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	<p>- Ginástica e suas manifestações culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica • Tipos de ginástica
3º Bimestre	<p>• Identificar e vivenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferentes danças e brincadeiras cantadas - danças da cultura local: quadrilhas, catira, congada, etc. - princípios éticos, tais como: diálogo respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros • Descobrir as possibilidades de criação de movimentos expressivos respeitando os ritmos de cada um • Desenvolver atividades de imitação e representação simbólica no contexto da dança • Valorizar a dança como linguagem estética, produto da cultura humana que pode desenvolver o potencial artístico e criativo das crianças • Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos 	<p>- Dança, cultura popular e criação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de dança • Possibilidades de experimentação em dança



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e vivenciar: - diferentes modalidades esportivas tendo como princípios o lúdico e a participação de todos os educandos - derivações dos esportes tradicionais como: futebol de rua e vôlei de areia, etc. - movimentos do corpo na prática do esporte - princípios éticos, tais como: diálogo, respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação • Adaptar e criar regras e material pedagógico de acordo com os níveis de conhecimento, desenvolvimento e experiência dos estudantes para que os mesmos possam conhecer e praticar os jogos esportivos • Respeitar o ritmo de aprendizagem individual durante as várias situações lúdicas • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	<p>- Esporte e a Construção da Cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esporte • Esportes individuais (atletismo, natação) • Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol)

3º Ano

3º Ano		
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
<p>1º Bimestre</p> <p>Identificar, vivenciar e compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilidades e limitações do corpo em movimento (por exemplo: exercícios de alongamento, flexibilidade, contração e relaxamento do tônus muscular, respiração, equilíbrio, deslocamentos) - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - atividades lúdicas que desenvolvam as habilidades perceptivo-motoras, tais como: imagem corporal, controle visual-motor, coordenação motora geral, coordenação motora fina, propriocepção, orientação espacial, direcionalidade, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio - atividades lúdicas que identifiquem as partes do corpo humano, os sentidos e suas funções - importância dos cuidados com a higiene e postura corporal, com a alimentação e hábitos saudáveis de vida - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) <p>Significado dos termos:</p> <p>Identificar – ou seja, “o que é”. Identificar os elementos da cultura corporal é definir, por exemplo, o que é o atletismo, o que é a capoeira, o que é a ginástica.</p> <p>Vivenciar – praticar ou fazer.</p> <p>Compreender – significa perceber, entender os diferentes sentidos e as finalidades de um determinado conteúdo; por exemplo, compreender os jogos e brincadeiras populares que estão permeados de intenções e significados diferentes, de acordo com a origem sociocultural.</p> <p>(MATRIZES CURRICULARES, Cad. 5, 2009, p. 103).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo, movimento e saúde 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre o corpo humano em movimento
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

<p style="text-align: center;">1º Bimestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: - jogos e brincadeiras tradicionais - jogos e brincadeiras cantadas - jogos simbólicos - jogos sensoriais - jogos cooperativos - jogos pré-desportivos - jogos e brincadeiras da família das diferentes regiões brasileiras e de outros países; - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros • Recriar jogos e brincadeiras • Construir brinquedos com materiais diversos • Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação • Conhecer e praticar jogos de tabuleiro (dama, xadrez, etc.) • Conhecer e brincar com brinquedos pedagógicos • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	<p style="text-align: center;">- Jogos e brincadeiras da cultura corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo • Tipos de jogos
<p style="text-align: center;">2º Bimestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: - vários tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral - várias possibilidades de movimento e de manuseio de equipamentos próprios da ginástica - brincadeiras e atividades rítmicas diversificadas com e sem música - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Criar e apresentar frases gestuais • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.). 	<p style="text-align: center;">- Ginástica e suas manifestações culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica • Tipos de ginástica



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar, vivenciar e compreender:<ul style="list-style-type: none">- princípios éticos, tais como: diálogo, respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade- danças e brincadeiras cantadas- danças da cultura local: quadrilhas, catira, congada, etc.• Desenvolver atividades de imitação e representação simbólica no contexto da dança• Reconhecer as diferentes danças, por exemplo: clássica, moderna, contemporânea e da cultura popular• Valorizar a dança como linguagem estética, produto da cultura humana que pode desenvolver o potencial artístico e criativo das crianças• Criar movimentos espontâneos e composições coreográficas, individual e coletivamente• Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos.	<ul style="list-style-type: none">- Dança, cultura popular e criação	<ul style="list-style-type: none">• Tipos de dança• Possibilidades de experimentação em dança
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e vivenciar:<ul style="list-style-type: none">- diferentes modalidades esportivas tendo como princípios o lúdico e a participação de todos os educandos- movimentos do corpo na prática do esporte- derivações dos esportes tradicionais como: futebol de rua e vôlei de areia, etc.- princípios éticos, tais como: diálogo, respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação• Adaptar e criar regras e material pedagógico de acordo com os níveis de conhecimento, desenvolvimento e experiência dos estudantes para que os mesmos possam conhecer e praticar os jogos esportivos• Respeitar o próprio ritmo de aprendizagem individual e dos colegas nas vivências lúdicas• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.)	<ul style="list-style-type: none">- Esporte e a Construção da Cidadania	<ul style="list-style-type: none">• Esporte• Esportes individuais (atletismo, natação) • Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol)

4º ANO			
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: - possibilidades e limitações do corpo em movimento (por exemplo: exercícios de alongamento, flexibilidade, contração e relaxamento do tônus muscular, equilíbrio, respiração, deslocamentos) - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - atividades lúdicas que desenvolvem as habilidades perceptivo-motoras, tais como: imagem corporal, controle visual-motor, coordenação motora fina, propriocepção, orientação espacial, direcionalidade, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio - atividades lúdicas que identifiquem as partes do corpo humano, os sentidos e suas funções - importância dos cuidados com a higiene corporal, com alimentação e hábitos saudáveis de vida - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Vivenciar e identificar hábitos relacionados à postura corporal saudável • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) • Identificar, vivenciar e compreender: - jogos e brincadeiras tradicionais - jogos sensoriais - jogos cooperativos - jogos pré-desportivos - jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros • Conhecer a origem e a história dos jogos da cultura popular brasileira • Conhecer e praticar jogos de tabuleiros (damas, xadrez, etc.) • Recriar e ressignificar os jogos, as brincadeiras e suas regras • Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	<p>- Corpo, movimento e saúde</p> <p>- Jogos e brincadeiras da cultura popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre o corpo humano em movimento • Jogo • Tipo de jogos
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: - vários tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral - várias possibilidades de movimento e de manuseio de equipamentos próprios da ginástica - brincadeiras e atividades rítmicas diversificadas com e sem música - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Construir aparelhos de ginástica para utilização nas atividades práticas, tais como: fitas, arcos, bolas, etc. • Compor e apresentar frases por meio de gestos (frases gestuais) <p>Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.)</p>	- Ginástica e suas manifestações culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica • Tipos de ginástica
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: - danças da cultura local: quadrilhas, catira, congada, etc. - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Desenvolver atividades de imitação e representação simbólica no contexto da dança • Reconhecer as diferentes danças, exemplo: clássica, moderna, contemporânea e da cultura popular • Pesquisar em fontes variadas a cerca das várias danças • Valorizar a dança como linguagem estética, produto da cultura humana que pode desenvolver o potencial artístico das crianças • Criar movimentos espontâneos e composições coreográficas, individual e coletivamente • Descobrir as possibilidades de criação de movimentos expressivos respeitando os ritmos de cada um <p>Registrar (escrita, desenhos e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos</p>	- Dança, cultura popular e criação	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos históricos da dança • Tipos de dança • Possibilidades de criação em dança
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: <ul style="list-style-type: none"> - diferentes modalidades esportivas tendo como princípios o lúdico e a participação de todos os educandos - objetivos, regras e fundamentos básicos de cada modalidade esportiva (individuais e coletivas) - movimentos do corpo na prática do esporte - limites e possibilidades de movimentos na prática do esporte - derivações dos esportes tradicionais como: futebol de rua e vôlei de areia, etc. - princípios éticos, tais como: diálogo, respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Adaptar e criar regras e material pedagógico de acordo com os níveis de conhecimento, desenvolvimento e experiência dos estudantes para que os mesmos possam conhecer e praticar os jogos esportivos <p>Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.)</p>	- Esporte e a Construção da Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Esporte • Esportes individuais (atletismo, natação) • Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol)
--------------------	---	---------------------------------------	---

5º ANO			
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: <ul style="list-style-type: none"> - possibilidades e limitações do corpo em movimento (por exemplo: exercícios de alongamento, flexibilidade, contração e relaxamento do tônus muscular, equilíbrio, respiração, deslocamentos) - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - atividades lúdicas que desenvolvem as habilidades perceptivo-motoras, tais como: imagem corporal, controle visual-motor, coordenação motora fina, propriocepção, orientação espacial, direcionalidade, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio - hábitos relacionados à postura corporal saudável - atividades lúdicas que identifiquem as partes do corpo humano, os sentidos e suas funções - importância dos cuidados com a higiene corporal, com alimentação e hábitos saudáveis de vida - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	- Corpo, movimento e saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre o corpo humano em movimento
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: - jogos e brincadeiras tradicionais - jogos sensoriais - jogos cooperativos - jogos pré-desportivos - jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Participar na organização e na elaboração das regras relacionadas aos jogos internos escolares • Conhecer e praticar jogos de tabuleiros (damas, xadrez, etc.) • Recriar jogos e brincadeiras • Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação • Identificar e compreender as transformações histórico-cultural dos jogos • Refletir sobre os jogos eletrônicos e as práticas corporais Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade,desenhos, textos escritos,painéis, etc.) 	- Jogos e brincadeiras da cultura popular	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos • Tipos de jogos
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar,vivenciar e compreender: - diferentes tipos de ginásticas:natural, rítmica desportiva, acrobática, artística,circense, geral - possibilidades de construção, movimento e manuseio de equipamentos próprios da ginástica - movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade • Identificar e compreender as transformações histórico-culturais da ginástica • Criar e apresentar frases gestuais • Construir aparelhos de ginástica para utilização nas atividades práticas, tais como: fitas, arcos, bolas, etc. • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.) 	- Ginástica e suas manifestações culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica • Tipos de ginástica



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar, vivenciar e compreender:<ul style="list-style-type: none">- diferentes tipos de danças local e regional: quadrilhas, catira, congada, etc.- princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade• Identificar e compreender a história das danças• Construir coletivamente coreografias• Expressar oralmente suas idéias sobre a dança• Reconhecer e explicar o desenvolvimento individual e coletivo valorizando o estudante e contribuindo para sua auto-estima• Criar movimentos expressivos e coreografias que tematizem questões afetivas, sociais e estéticas• Valorizar a dança como linguagem estética e produto da cultura humana que pode desenvolver o potencial artístico e criativo das crianças e jovens• Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos	- Dança, cultura popular e criação	<ul style="list-style-type: none">• Aspectos históricos da dança• Tipos de dança• Possibilidades de criação em dança
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar, vivenciar e compreender:<ul style="list-style-type: none">- diferentes modalidades esportivas tendo como princípios o lúdico, a participação e a inclusão de todos os educandos- transformações histórico-culturais das modalidades esportivas- objetivos, regras e fundamentos básicos de cada modalidade esportiva- limites e possibilidades de movimentos na prática do esporte- derivações dos esportes tradicionais, tais como: futsal, futvôlei de areia, etc.- princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação• Adaptar e criar regras e material pedagógico de acordo com os níveis de conhecimento, desenvolvimento e experiência dos estudantes para que os mesmos possam conhecer e praticar os jogos esportivos, visando a participação de todos• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.)	- Esporte e a Construção da Cidadania	<ul style="list-style-type: none">• Esporte• Esportes individuais (atletismo, natação)• Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol)

**Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano****6º ANO**

	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	<p>• Identificar, vivenciar e compreender*:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilidades e limitações do corpo em movimento relacionado à capacidade cardio-respiratória, resistência muscular, frequência cardíaca; - atividades que possibilitem autoconhecimento do corpo em movimento através de exercícios de alongamento; - importância dos cuidados com a higiene e postura corporal, com a alimentação e hábitos saudáveis de vida; - jogos e brincadeiras tradicionais; - jogos cooperativos; - jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países; - transformações histórico-culturais dos jogos; - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros. <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir brinquedos com materiais diversos; • Recriar jogos e brincadeiras; • Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação; • Participar na organização e na elaboração das regras relacionadas aos jogos internos escolares; • Refletir sobre os jogos eletrônicos e as práticas corporais; • Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como experimentar e vivenciar, ou seja, apropriar-se efetivamente das diferentes formas de jogar. • Reconhecer as possibilidades e limitações do autoconhecimento do corpo em movimento, bem como de vivenciar o lúdico a partir da construção de brinquedos com materiais alternativos. • Compreender a finalidade do jogo, tipos de jogos e conhecimentos iniciais sobre o corpo <p>Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.).</p> <p>*Significado dos termos: Identificar – ou seja, “o que é”. Identificar os elementos da cultura corporal é definir, por exemplo, o que é o atletismo, o que é a capoeira, o que é a ginástica. Vivenciar – praticar ou fazer. Compreender – significa perceber, entender os diferentes sentidos e as finalidades de um determinado conteúdo; por exemplo, compreender os jogos e brincadeiras populares que estão permeados de intenções e significados diferentes, de acordo com a origem sociocultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo, movimento e saúde - Jogos e brincadeiras da cultura popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre o corpo humano em movimento; • Jogo; • Tipos de jogos.

(MATRIZES CURRICULARES, Cad. 5, 2009, p. 103).

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º Bimestre	<p>• Identificar, vivenciar e compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral, dentre outras; - atividades que utilizem os aparelhos da ginástica: arco, bola, corda, maça, fitas, etc; - brincadeiras e atividades rítmicas com e sem música; - origem e as transformações históricas das ginásticas que foram introduzidas no Brasil e suas manifestações atuais nas academias, praças públicas, no lazer, nas competições olímpicas; - princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade. <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e criar novas formas de ginástica; • Construir aparelhos de ginástica para utilização nas atividades práticas, tais como: fitas, arcos, bolas, etc. • Conhecer os aspectos históricos dos diferentes tipos de ginástica; Experimentar os fundamentos básicos da ginástica como Saltar; Equilibrar; Rolar/Girar; Trepar; Balançar/Embar; Malabares. • Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais alternativos. • Elaborar frases gestuais e coreografias; <p>Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.).</p>	<p>- Ginástica e suas manifestações culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica • Tipos de ginástica
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, vivenciar e compreender: - diferentes tipos de danças, por exemplo: clássica, moderna, jazz, contemporânea, criativa, de rua e da cultura popular brasileira (bumba-meu-boi, quadrilha, catira, frevo, baião, samba, maracatu, etc.); - composições coreográficas individualmente e coletivamente; - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade. <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, desmistificar os papéis sexuais e a utilização do corpo nas danças; • Experimentar atividades que valorizem o repertório gestual do estudante e a ressignificação de movimentos; • Conhecer a origem e o contexto em que se desenvolveram os diferentes tipos de dança; • Vivenciar e reconhecer as diferentes manifestações rítmicas e expressivas, por meio da criação e adaptação coreográfica. • Dança como uma das formas de manifestação de sentimentos, da religiosidade, e possibilidade de lazer e de trabalho; • Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos 	<p>- Dança, cultura popular e criação</p>	<p>- Aspectos históricos da dança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de dança • Possibilidades de criação em dança
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">4º Bimestre</p>	<p>• Identificar, vivenciar e compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferentes modalidades esportivas tendo como princípios o lúdico, a participação e a inclusão de todos os educandos; - objetivos, regras e fundamentos básicos de cada modalidade esportiva; - derivações dos esportes tradicionais, tais como: futsal, futvôlei, vôlei de areia, etc; - transformações histórico-culturais das modalidades esportivas; - origem e as transformações históricas das lutas (capoeira, judô, karatê e outras); - significado cultural e filosófico de cada luta - elementos técnicos e táticos básicos de cada tipo de luta; - relações entre as lutas e os problemas sociais tais como: violência, consumismo, uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde, corporatria, preconceito. - princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, justiça. <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o esporte como opção de lazer e trabalho; • Adaptar e criar regras e material pedagógico de acordo com os níveis de conhecimento, desenvolvimento e experiência dos estudantes para que os mesmos possam conhecer e praticar os jogos esportivos; • Refletir sobre o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança); • Desenvolver atividades coletivas a partir de diferentes jogos, conhecidos, adaptados ou criados, sejam eles cooperativos, competitivos ou de tabuleiro • Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos. • Compreender a finalidade do jogo, tipos de jogos e do autoconhecimento do corpo em movimento; • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> - Esporte e a Construção da Cidadania. - Lutas e suas manifestações culturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Esporte • Esportes individuais (atletismo, natação) • Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol) • Luta • Histórico das lutas • Tipos de lutas
---	---	--	--



7º ANO

7º ANO		
Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
<p>1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none">• Vivenciar, compreender e explicar*- possibilidades e limitações do corpo em movimento relacionado à capacidade cardio-respiratória, resistência muscular, frequência cardíaca;- atividades que possibilitem autoconhecimento do corpo em movimento através de exercícios de alongamento, contração e relaxamento do tônus muscular, respiração e deslocamentos;- importância das práticas corporais ao ar livre e junto à natureza por meio dos jogos e brincadeiras aproveitando e valorizando os espaços públicos como as praças e parques;- relação entre as práticas corporais, a alimentação e hábitos saudáveis de vida;- jogos e brincadeiras tradicionais;- jogos cooperativos;- jogos pré-desportivos;- jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países;- jogos de tabuleiro (dama, xadrez, etc)- transformações histórico-culturais dos jogos;- princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros. <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recriar jogos e brincadeiras;• Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação;• Participar na organização e na elaboração das regras relacionadas aos jogos internos escolares;	<ul style="list-style-type: none">- Corpo, movimento e saúde	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimentos sobre o corpo humano em movimento



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre os jogos eletrônicos e as práticas corporais;• Desenvolver atividades coletivas a partir de diferentes jogos, conhecidos, adaptados ou criados, sejam eles cooperativos, competitivos ou de tabuleiro.• Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos;• Compreender a finalidade do jogo, tipos de jogos e do autoconhecimento do corpo em movimento. <p>Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.).</p> <p>*Significado dos termos:</p> <p>Vivenciar – praticar ou fazer.</p> <p>Compreender – significa perceber, entender os diferentes sentidos e as finalidades de um determinado conteúdo; por exemplo, compreender os jogos e brincadeiras populares que estão permeados de intenções e significados diferentes, de acordo com a origem sociocultural.</p> <p>Explicar – utilizados no sentido de interpretar, justificar e expressar aquilo que o estudante compreendeu e vivenciou no processo de ensino-aprendizagem. Essa explicação pode ser feita de forma oral, escrita ou gestual (MATRIZES CURRICULARES, Cad. 5, 2009, p. 103).</p>	- Jogos e brincadeiras da cultura popular	<ul style="list-style-type: none">• Jogo• Tipos de jogos



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Vivenciar, compreender e explicar:<ul style="list-style-type: none">- diferentes tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral, dentre outras;- atividades que utilizem os aparelhos da ginástica: arco, bola, corda, maça, fitas, etc;- brincadeiras e atividades rítmicas com e sem música;- origem e as transformações históricas das ginásticas que foram introduzidas no Brasil e suas manifestações atuais nas academias, praças públicas, no lazer, nas competições olímpicas;- princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade.• Obs.:<ul style="list-style-type: none">• Experimentar e criar novas formas de ginástica;• Construir aparelhos de ginástica para utilização nas atividades práticas, tais como: fitas, arcos, bolas, etc;• Elaborar frases gestuais e coreografias;• Manusear os diferentes elementos da GR como: corda; fita; bola; maças; arco.• Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir das atividades circenses como acrobacias de solo e equilíbrios em grupo• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.).	<ul style="list-style-type: none">- Ginásticas e suas manifestações culturais	<ul style="list-style-type: none">• Ginástica• Tipos de ginástica



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar, vivenciar e compreender:<ul style="list-style-type: none">- diferentes tipos de danças, por exemplo: clássica, moderna, jazz, contemporânea, criativa, de rua e da cultura popular brasileira (bumba-meu-boi, quadrilha, catira, frevo, baião, samba, maracatu, etc.);- composições coreográficas individualmente e coletivamente;- princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade. <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, desmistificar os papéis sexuais e a utilização do corpo nas danças;• Atividades que valorizem o repertório gestual do estudante e a ressignificação de movimentos; <p>Dança como uma das formas de manifestação de sentimentos, da religiosidade, e possibilidade de lazer e de trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer os diferentes ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos que identificam as diferentes danças.• Elaborar pequenas composições coreográficas.• Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos	<ul style="list-style-type: none">- Dança, cultura popular e criação	<p>Aspectos históricos da dança</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipos de dança• Possibilidades de criação em dança



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Identificar, vivenciar e compreender:- origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (regras, técnicas aspectos sociais, políticos e econômicos) em cada modalidade;- limites e possibilidades dos movimentos do corpo na prática do esporte e suas influências na saúde, no lazer e na educação;- esporte como opção de lazer e trabalho;- derivações dos esportes tradicionais, tais como: futsal, futvôlei, vôlei de areia, etc;- riscos e benefícios para a saúde na prática de diversas modalidades esportivas;- realizar eventos esportivos fundamentados em princípios éticos e na participação dos estudantes na construção de regras de organização;- origem e as transformações históricas das lutas (capoeira, judô, karatê e outras);- significado cultural e filosófico de cada luta- elementos técnicos e táticos básicos de cada tipo de luta;- princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, justiça. <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança);• Relações entre as lutas e os problemas sociais tais como: violência, consumismo, uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde, corpulatria, preconceito.• Conhecer, identificar e realizar exercícios preparatórios para cada tipo de luta (capoeira, judô, karatê, e outras);• Identificar, compreender e vivenciar: regras, sistemas táticos e rituais de cada luta;• Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas e se possível vivenciar algumas manifestações.• Aprofundar alguns elementos da capoeira procurando compreender a constituição, os ritos e os significados da roda.• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis, etc.).	<ul style="list-style-type: none">- Esporte e construção da cidadania - Lutas e suas manifestações culturais	<p>Esporte</p> <ul style="list-style-type: none">• Esportes individuais (atletismo, natação)• Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol). <ul style="list-style-type: none">• Luta <p>Histórico das lutas</p> <ul style="list-style-type: none">• Origem das lutas• Tipos de lutas

8º ANO

8º ANO			
	Expectativas de aprendizagem	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar, compreender e explicar* - Benefícios da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida; - Riscos da atividade física mal orientada na adolescência; - Importância das práticas corporais na prevenção e no tratamento da obesidade; - Atividades que possibilitem o autoconhecimento corporal durante a atividade física, tais como: as alterações fisiológicas relacionadas aos batimentos cardíacos e à respiração durante práticas corporais. - Práticas corporais ao ar livre e junto à natureza por meio de jogos e brincadeiras aproveitando e valorizando os espaços públicos como praças e parques; - Relação entre as práticas corporais, a alimentação e hábitos saudáveis de vida; - Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade; - Diferentes tipos de jogos e brincadeiras: tradicionais, cooperativos, pré desportivos; - Jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países - Recriar jogos e brincadeiras da cultura popular; - Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação; - Jogos de tabuleiro (dama, xadrez etc.); - Transformações histórico-culturais dos jogos; - Participar na organização e na elaboração das regras dos jogos internos escolares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo, movimento e saúde 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre o corpo humano em movimento
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">1º Bimestre</p>	<p>- Princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade;</p> <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os jogos eletrônicos e as práticas corporais; • Reconhecer a importância da organização coletiva na elaboração de gincanas, brincadeiras e jogos internos. • Diferenciar os jogos cooperativos e os jogos competitivos • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis etc.) <p>*Significado dos termos:</p> <p>Vivenciar: praticar ou fazer</p> <p>Compreender – significa perceber, entender os diferentes sentidos e as finalidades de um determinado conteúdo; por exemplo, compreender os jogos e brincadeiras populares que estão permeados de intenções e significados diferentes, de acordo com a origem sociocultural.</p> <p>Explicar – utilizados no sentido de interpretar, justificar e expressar aquilo que o estudante compreendeu e vivenciou no processo de ensino-aprendizagem. Essa explicação pode ser feita de forma oral, escrita ou gestual (MATRIZES CURRICULARES, Cad. 5, 2009, p. 103).</p>	<p>- Jogos, brincadeiras da cultura popular;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo • Tipos de jogos
--	---	--	--



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Vivenciar, compreender e explicar:- Diferentes tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral, dentre outras;- Atividades que utilizam os aparelhos da ginástica: arco, bola, corda, maça, fitas, etc;- Frases gestuais e coreografias de ginástica;- Origem, as transformações históricas das ginásticas que foram introduzidas no Brasil e suas manifestações atuais nas academias, praças públicas, no lazer, nas competições olímpicas;- Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade; <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a relação da ginástica com os padrões estéticos de beleza corporal, com o consumismo, o lazer e a saúde;• Criar, experimentar e refletir novas formas de ginástica.• Compreender a relação existente entre a ginástica artística e os elementos presentes no circo• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis etc.).	<ul style="list-style-type: none">- Ginástica e suas manifestações culturais	<ul style="list-style-type: none">• Ginástica• Tipos de ginástica

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
3º Bimestre	<p>• Vivenciar, compreender e explicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes tipos de danças, por exemplo: clássica, moderna, jazz, contemporânea, criativa, de rua e da cultura popular brasileira (bumba-meu-boi, quadrilha, catira, frevo, baião, samba, maracatu etc.); - Questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, desmistificar os papéis sexuais e a utilização do corpo nas danças; - Atividades que valorizem o repertório gestual do estudante e a ressignificação de movimentos; - Composições coreográficas individualmente e coletivamente; - Dança como uma das formas de manifestação estética de sentimentos, da religiosidade e possibilidade de lazer e de trabalho; - Princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade; - Origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (regras, técnicas, sistemas táticos, aspectos sociais, políticos e econômicos) em cada modalidade; - Riscos e benefícios para a saúde provocados pela prática do esporte; - Esporte como opção de lazer e trabalho; <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar e vivenciar atividades de dança, nas quais sejam apresentadas as diferentes criações coreográficas realizadas pelos estudantes. • Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dança, cultura popular e criação - Esporte e construção da cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos históricos da dança • Tipos de dança • Possibilidades de criação em dança • Esporte • Esportes individuais (atletismo, natação)



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
<p>4º Bimestre</p> <p>Vivenciar, compreender e explicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (regras, técnicas, sistemas táticos, aspectos sociais, políticos e econômicos) em cada modalidade; - Esporte como opção de lazer e trabalho; - Derivações dos esportes tradicionais, tais como: futsal, futvôlei, vôlei de areia etc; - Riscos e benefícios para a saúde na prática das diversas modalidades esportivas; - Eventos esportivos fundamentados em princípios éticos e na participação dos estudantes na construção das regras de organização; - Relações entre o esporte e os problemas sociais tais como: violência, consumismo uso de substâncias, químicas prejudiciais à saúde, competição, corpolatria, discriminação; - Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, justiça; - Origem e as transformações históricas das lutas (capoeira, judô, karatê e outras); - Significado cultural e filosófico de cada luta (capoeira, judô, karatê e outras); - Elementos técnicos e táticos básicos de cada tipo de luta (capoeira, judô, karatê e outras); - Relações entre as lutas e os problemas sociais tais como: violência, consumismo, uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde, corpolatria, preconceito; - Exercícios preparatórios para cada tipo de luta (capoeira, judô, karatê e outras); - Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, justiça; <p>• Compreender as lutas na perspectiva de inclusão / exclusão dos sujeitos;</p> <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança); • Refletir sobre as normas e valores das grandes competições esportivas como olimpíadas e pára-olimpíadas. • Vivenciar atividades esportivas, trabalhando com arbitragens, súmulas e as diferentes noções de preenchimento. • Compreender as lutas na perspectiva de inclusão / exclusão dos sujeitos; • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Esporte e construção da cidadania - Lutas e suas manifestações culturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol) • Luta • Histórico das lutas • Origem das lutas e Tipos de lutas 	



SUPERINTENDÊNCIA DE DESPORTO EDUCACIONAL

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



9º ANO

9º ANO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º Bimestre	<p>•Vivenciar, compreender e explicar*:</p> <ul style="list-style-type: none">- Benefícios da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida;- Riscos da atividade física mal orientada na adolescência;- Importância das práticas corporais na prevenção e no tratamento da obesidade;- Atividades que possibilitem o autoconhecimento corporal durante a atividade física, tais como: as alterações fisiológicas relacionadas aos batimentos cardíacos e à respiração durante práticas corporais.- Práticas corporais ao ar livre e junto à natureza por meio de jogos e brincadeiras aproveitando e valorizando os espaços públicos como praças e parques;- Relação entre as práticas corporais, a alimentação e hábitos saudáveis de vida;- Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade;- Diferentes tipos de jogos e brincadeiras: tradicionais, cooperativos, pré desportivos;- Jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países- Recriar jogos e brincadeiras da cultura popular;- Participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação;- Jogos de tabuleiro (dama, xadrez etc.);- Transformações histórico-culturais dos jogos;	<ul style="list-style-type: none">- Corpo, movimento e saúde	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimentos sobre o corpo humano em movimento;



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º Bimestre	<p>- Participar na organização e na elaboração das regras dos jogos internos escolares; - Princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade.</p> <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre os jogos eletrônicos e as práticas corporais;• Reconhecer a importância da organização coletiva na elaboração de gincanas, brincadeiras e jogos internos.• Diferenciar os jogos cooperativos e os jogos competitivos• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis etc.) <p>*Significado dos termos</p> <p>Vivenciar: praticar ou fazer</p> <p>Compreender – significa perceber, entender os diferentes sentidos e as finalidades de um determinado conteúdo; por exemplo, compreender os jogos e brincadeiras populares que estão permeados de intenções e significados diferentes, de acordo com a origem sociocultural.</p> <p>Explicar – utilizados no sentido de interpretar, justificar e expressar aquilo que o estudante compreendeu e vivenciou no processo de ensino-aprendizagem. Essa explicação pode ser feita de forma oral, escrita ou gestual (MATRIZES CURRICULARES, Cad. 5, 2009, p. 103).</p>	<p>- Jogos, brincadeiras da cultura popular;</p>	<ul style="list-style-type: none">• Jogo• Tipos de jogos



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM		EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none">• Vivenciar, compreender e explicar:<ul style="list-style-type: none">- Diferentes tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral, dentre outras;- Atividades que utilizam os aparelhos da ginástica: arco, bola, corda, maça, fitas, etc;- Frases gestuais e coreografias de ginástica;- Origem, as transformações históricas das ginásticas que foram introduzidas no Brasil e suas manifestações atuais nas academias, praças públicas, no lazer, nas competições olímpicas;- Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade;• Obs.:<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a relação da ginástica com os padrões estéticos de beleza corporal, com o consumismo, o lazer e a saúde;• Construir, vivenciar e explicar a utilização de materiais pedagógicos e aparelhos da ginástica nas atividades práticas.• Compreender a relação existente entre a ginástica artística e os elementos presentes no circo• Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis etc).	<ul style="list-style-type: none">- Ginásticas e suas manifestações culturais	<ul style="list-style-type: none">• Ginástica• Tipos de ginástica



	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar, compreender e explicar: - Diferentes tipos de danças, por exemplo: clássica, moderna, jazz, contemporânea, criativa, de rua e da cultura popular brasileira (bumba-meu-boi, quadrilha, catira, frevo, baião, samba, maracatu etc.); - Questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, desmistificar os papéis sexuais e a utilização do corpo nas danças; - Atividades que valorizem o repertório gestual do estudante e a resignificação de movimentos; - Composições coreográficas individualmente e coletivamente; - Dança como uma das formas de manifestação estética de sentimentos, da religiosidade e possibilidade de lazer e de trabalho; - Princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade; - Origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (regras, técnicas, sistemas táticos, aspectos sociais, políticos e econômicos) em cada modalidade; - Riscos e benefícios para a saúde provocados pela prática do esporte; - Esporte como opção de lazer e trabalho; <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar e vivenciar atividades de dança, nas quais sejam apresentadas as diferentes criações coreográficas realizadas pelos estudantes. • Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dança, cultura popular e criação - Esporte e construção da cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos históricos da dança • Tipos de dança • Possibilidades de criação em dança • Esporte • Esportes individuais (atletismo, natação)

	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
4º Bimestre	<p>Vivenciar, compreender e explicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (regras, técnicas, sistemas táticos, aspectos sociais, políticos e econômicos) em cada modalidade; - Esporte como opção de lazer e trabalho; - Derivações dos esportes tradicionais, tais como: futsal, futvôlei, vôlei de areia etc; - Riscos e benefícios para a saúde na prática das diversas modalidades esportivas; - Eventos esportivos fundamentados em princípios éticos e na participação dos estudantes na construção das regras de organização; - Relações entre o esporte e os problemas sociais tais como: violência, consumismo uso de substâncias, químicas prejudiciais à saúde, competição, corpolatria, discriminação; - Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, justiça; - Origem e as transformações históricas das lutas (capoeira, judô, karatê e outras); - Significado cultural e filosófico de cada luta (capoeira, judô, karatê e outras); - Elementos técnicos e táticos básicos de cada tipo de luta (capoeira, judô, karatê e outras); - Relações entre as lutas e os problemas sociais tais como: violência, consumismo, uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde, corpolatria, preconceito; - Exercícios preparatórios para cada tipo de luta (capoeira, judô, karatê e outras); - Princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, justiça; <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as lutas na perspectiva de inclusão / exclusão dos sujeitos; <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança); • Refletir sobre as normas e valores das grandes competições esportivas como olimpíadas e pára-olimpíadas e reconhecer o contexto social e econômico em que os diferentes esportes se desenvolveram. • Vivenciar atividades esportivas, trabalhando com arbitragens, súmulas e as diferentes noções de preenchimento. • Compreender as lutas na perspectiva de inclusão / exclusão dos sujeitos; • Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Esporte e construção da cidadania - Lutas e suas manifestações culturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes coletivos e suas derivações (voleibol, handebol, futebol, basquetebol) • Luta • Histórico das lutas • Origem das lutas e Tipos de lutas