

**RUDSON JESUS PEREIRA**

**ESPORTE NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PRESENÇA E VALORES**

**UBERABA, MG  
2015**

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

Rudson Jesus Pereira

**ESPORTE NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PRESENÇA E VALORES**

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.  
Orientador: Dr. Luiz Antônio Silva Campos

**UBERABA, MG  
2015**

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

P495e Pereira, Rudson Jesus  
Esporte no ensino fundamental: presença e valores / Rudson Jesus Pereira.  
-- 2015.  
136 f. : il., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Silva Campos

1. Esportes. 2. Educação física e treinamento. 3. Percepção. 4. Comportamento. 5. Ensino fundamental. I. Campos, Luiz Antônio Silva. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 796

Rudson Jesus Pereira

**ESPORTE NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PRESENÇA E VALORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de Pesquisa: Esporte, Condições de Vida e Saúde) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em, 26 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora

---

Doutor Luiz Antônio Silva Campos  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Doutor Wagner Wey Moreira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Doutora Michele Silva Sacardo  
Universidade Federal de Goiás

## AGRADECIMENTOS

Agradeço: a Deus, que me deu muitas oportunidades no decorrer desta vida para me aprimorar moral, espiritual e intelectualmente.

À minha querida e saudosa Mãe — Jovelina Pires Pereira —, que sempre buscou proporcionar uma educação pautada em valores como honestidade, solidariedade e respeito, dentre outros.

À minha esposa — Elaine —, cuja paciência e cujo companheirismo foram fundamentais nos momentos diversos que marcaram a trajetória do curso de mestrado.

Ao professor doutor Monó, que acreditou em meus propósitos acadêmicos e caminhou comigo nesse processo de formação. Suas orientações contribuíram, sobremaneira, para a concretização deste estudo.

À professora doutora Regina, cujos ensinamentos e incentivos abrandaram momentos de angústia e insegurança.

Ao professor doutor Wagner, que não só criou condições em sala de aula para usufrirmos de seus conhecimentos mediante suas reflexões, como também fez apontamentos decisivos para construir e finalizar este trabalho.

À professora Michele, que aceitou participar deste momento importante para mim. Seus apontamentos no exame de qualificação foram centrais para dar mais corpo, mais lógica e mais lastro à dissertação.

Aos meus professores de educação física, em especial Wellington Parreira Amorim, Luiz Muzzi, Nivaldo Guimarães e Cezimar Borges Correa.

Aos meus amigos de curso, sobretudo Roberta, Liliane, Luiza, Sandra, Alexandre e Alexandre Guimarães, assim como e a Angélica, da secretaria do programa, que sempre demonstraram carinho e respeito.

## RESUMO

A observação informal do comportamento de alunos ingressantes no Ensino Médio nas práticas esportivas das aulas de Educação Física deixou entrever discentes aparentemente constrangidos e inibidos, distantes do grupo, como se desejassem não participar do jogo. Esse comportamento de desmotivação e desinteresse que muitos mostraram relativamente à prática esportiva suscitou a curiosidade sobre a percepção discente acerca das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental no tocante a técnicas, táticas, rendimento, competição e regras esportivos, bem como sobre os valores que assimilam e vivenciam. Essa percepção se materializa neste estudo, embasado em pesquisa que partiu deste questionamento: como conhecimento da Educação Física, o esporte em suas diferentes temáticas está sendo realmente aprendido nas aulas no nível fundamental? A pesquisa objetivou identificar e analisar os indícios de aprendizagem do conhecimento esportivo segundo a percepção de ex-alunos do nível fundamental. Como pesquisa bibliográfica e descritiva, a investigação se desdobrou transversalmente e à luz da abordagem qualitativa. Os dados advêm de questionário (com questões fechadas e discursivas) aplicado a estudantes das redes educacionais federal, estadual e particular de Itumbiara (GO); e foram analisados mediante descrição estatística e a técnica adaptada de elaboração de análise de unidades de significado. Os resultados mostram, dentre outros pontos, que os avanços produzidos pela reflexão e teorização sobre o ensino de Educação Física escolar influenciaram pouco a presença hegemônica de esportes ditos tradicionais: não se ampliaram as atividades presumidas pela cultura esportiva; a oferta de conteúdos da Educação Física escolar se resume ao futsal, voleibol e handebol. Subjacente à falta de oportunidade de vivenciar outras práticas esportivas estaria a falta de infraestrutura, sistematização e planejamento de conteúdos. Além disso, as práticas esportivas ainda reteriam elementos do esporte de alto rendimento, a exemplo do resultado como fim único. Disso se deduz que a aptidão física ainda permeia as aulas, pois não se nota o desenvolvimento de oportunidades práticas que incentivem os escolares a gostar da cultura esportiva: a aprender o esporte e, nesse aprendizado, assimilar valores úteis à configuração cultural da condição humana no homem.

**Palavras-chave:** Práticas esportivas. Educação Física escolar. Percepção discente. Esporte de alto rendimento. Cultura esportiva.

## ABSTRACT

Informal observation of the behavior of students newly enrolled in high school during sport activities in Physical Education classes revealed pupils apparently constrained, inhibited, away from the group, as if they would not want to take part in the game. Such apparent lack of motivation and interest in sports practice raised the curiosity of understanding how students see Physical Education classes in elementary school as to technical, tactical, performance, competition and sporting rules as well as the values they learn. This understanding is described in this study based on a research whose starting point is the following question: as knowledge of physical education, sport in its different themes is actually being learned in classes at the fundamental level? The research aimed to identify and analyze learning evidence of sports knowledge through the perception of former students from elementary level. As a bibliographic and descriptive research, it followed qualitative approach. Data come from questionnaire (with closed and open-ended questions) applied to students of public and private schools of Itumbiara, state of Goiás. They were analyzed through a statistical description and the technique of units of meaning. Results show, among other aspects, that the advances produced by theoretical thought on physical education teaching have changed little the hegemony of so-called traditional sports in classes. Physical education' contents students are provided with are still restrained to indoor soccer, volleyball, and handball. Underlying the lack of opportunity to experience other modalities would be the lack of infrastructure, organization, and content planning. In addition, sports practice still would retain certain elements of high performance sports such positive results as the ultimate end of sport practice in schools. These results allow saying that the physical aptitude still permeates Physical Education classes, above all because it lacks practice opportunities that could encourage students to enjoy the culture of the sport so that that learning sports meant to incorporate useful values to reinforce man's cultural and human condition.

**Keywords:** sports practice. Physical Education classes. High performance sports. Sports culture

## LISTA DE QUADROS

### Quadro

1 – Resultado de aprendizagem da cultura esportiva a ser alcançados de acordo com a faixa etária. ....	35
2 – Expectativas de aprendizagem e eixos temáticos do ensino de Educação Física escolar. ....	37–8
3 – Categorias levantadas com base na percepção que os escolares têm dessa questão — pergunta discursiva — 2014. ....	56
4 – Categorias levantadas com base na percepção que os escolares têm dessa questão — pergunta discursiva — 2014. ....	67

## LISTA DE TABELAS

### **Tabela**

<b>1</b> – Universo da pesquisa em relação à análise estatística descritiva — 2014. . . .	51
<b>2</b> – Universo da pesquisa em relação à análise de conteúdo — 2014. . . . .	51
<b>3</b> – Modalidades esportivas coletivas — 2014. . . . .	80
<b>4</b> – Modalidades esportivas individuais — 2014. . . . .	83
<b>5</b> – Lutas — 2014 . . . . .	85
<b>6</b> – Danças — 2014 . . . . .	88
<b>7</b> – Jogos de tabuleiro — 2014. . . . .	89
<b>8</b> – Ginásticas — 2014 . . . . .	89

.

## LISTA DE GRÁFICOS

### Gráfico

<b>1</b> – Causas limitantes à ampliação da oferta de outras temáticas afins a Educação Física segundo a percepção discente — 2014. ....	91
<b>2</b> – Oportunidade de vivenciar diversos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental — 2014. ....	94
<b>3</b> – Nível de percepção do aprendizado de jogos e brincadeiras como conteúdo da Educação Física não visão do aluno — 2014. ....	95
<b>4</b> – Técnicas esportivas como conhecimento a ser aprendido durante as aulas de Educação Física — 2014. ....	96
<b>5</b> – Nível de percepção do aprendizado acerca das técnicas esportivas como conteúdo da Educação Física segundo a concepção discente — 2014. ....	99
<b>6</b> – Valores como conteúdo a ser aprendido durante as aulas de Educação Física — 2014. ....	100
<b>7</b> – Nível de percepção do aprendizado acerca valores (respeito, honestidade, cooperação e outros) como conteúdo da Educação Física conforme a concepção discente — 2014. .	101
<b>8</b> – Relação entre ausência de aprendizado da técnica esportiva e desinteresse, desânimo e/ou exclusão do discente nas aulas de Educação Física — 2014. ....	102
<b>9</b> – Regras oficiais dos esportes vivenciados como conteúdo nas aulas de Educação Física — 2014. ....	104

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
2.1 ESPORTE E FORMAÇÃO HUMANA .....	18
2.1.1 Educação física e (pedagogia do) desporto. ....	20
2.1.2 Educação física no Brasil. ....	28
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPORTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
2.2.1 Educação física no ensino fundamental. ....	31
2.2.2 Matriz curricular. ....	36
2.2.3 Abordagens do ensino de educação física. ....	40
<b>3 MÉTODOS/PESQUISA DE CAMPO</b> .....	48
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	54
4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	54
4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICO-DESCRIPTIVA .....	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	114
<b>APÊNDICE 2 – RESPOSTAS DOS INFORMANTES DA PESQUISA AO QUESTIONÁRIO</b> .....	119
<b>ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE ESCOLAS DE ITUMBIARA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	125
<b>ANEXO 2 – TERMOS DE ESCLARECIMENTO SOBRE PESQUISA</b> .....	130
<b>ANEXO 3 – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA</b> .....	134

# 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado deriva de uma convicção pessoal: a de que o esporte é instância que permite ao ser humano se aprimorar por meio das situações imprevisíveis que a prática esportiva pode proporcionar — por exemplo, ora situações de alegria pela vitória, ora de tristeza pela derrota. Ambas importantes para qualquer pessoa, pois o decurso da vida não é linear: sempre há momentos em que se faz presente o sorriso e outros em que o pranto o substitui. Na vivência esportiva, independentemente da hora e do lugar, seja usando uniforme ou descalço, o esporte pode ajudar o ser humano a se conscientizar de suas limitações, assim como de suas possibilidades, correndo do conformismo ou saltando sobre as indiferenças. Numa palavra, o esporte torna possível às pessoas aprender a superar barreiras motoras, sociais, psicológicas, dentre outras, sem se esmorecerem ante o problema e com empenho e força para buscar a solução mais viável.

A pesquisa parte ainda de experiências pessoais quase diárias de atuação profissional na escola. A observação informal do comportamento de alunos ingressantes no Ensino Médio durante as aulas de Educação Física suscitou a curiosidade quanto à desmotivação e ao desinteresse que muitos mostraram pela prática esportiva. Alguns pareciam constrangidos e inibidos ao praticá-la, talvez porque não tenha havido apropriação do conhecimento da Educação Física quanto à vivência esportiva; do contrário, as peculiaridades motrícias dos alunos seriam diferentes do observado: certo receio e certa vergonha, talvez derivados de inabilidade — insucesso — nas práticas esportivas. Vários se deslocavam para lugares mais distantes do grupo, como se desejassem certa invisibilidade para não lidar com a rejeição; certa autoexclusão da condição de próximos a jogar.

A fim de entender com mais fundamento e reflexão os motivos para tais comportamentos e reações, recorri à literatura pedagógica da educação física e sobre a prática esportiva para dar um pouco de ordenação às minhas inquietações. A leitura mostrou que nas últimas décadas, no cotidiano escolar e no extraescolar, parece ter se formado uma crítica demasiada ao esporte, ou melhor, às modalidades esportivas. De tal maneira que essas passaram a ser desvalorizadas na escola e se dispersaram (se distorceram) em certas manifestações do repertório de expressões corporais esportivas alheias a um processo de ensino de aprendizagem que tenha como um objetivo a apropriação das técnicas esportivas;

com isso, as aulas de Educação Física escolar<sup>1</sup> se tornam momentos de recreação, ainda que o esporte permaneça como conteúdo hegemônico dessa disciplina. Seus elementos constitutivos (técnicas, táticas, rendimento, competição e regras) são esquecidos ou sobrepostos nas propostas de conhecimentos a ser construídos com os alunos.

Em parte, talvez isso ocorra graças à crença de que oportunizar o esporte e seu repertório de expressões corporais é sedimentar os aspectos estruturantes do sistema capitalista cuja natureza supõe fortalecer e manter o sistema mercadológico. De fato, grupos dominantes em momento históricos distintos tiveram o corpo como objeto de investimento; sobretudo na prática da educação física, ora como ginástica, ora como esporte (modalidades esportivas). Essa atitude ante a educação física foi patente à época da ditadura militar no Brasil, quando seus fins eram preparar uma nação forte e camuflar a realidade social. Há quem se refira a essa época como tempo da esportivização da educação física, no qual as modalidades esportivas se tornam predominantes e que se encerrou no binômio educação/esporte (DARIDO, 2003; BARROSO; DARIDO, 2006).

Nesse cenário, com a vinda dos primeiros mestres e doutores formados no exterior e a abertura do primeiro curso de Mestrado em Educação Física no Brasil em 1977, esse campo ficou aberto a discussões. Assim, o esporte (as modalidades esportivas) começou a ser questionado como conhecimento: quais seriam suas contribuições reais para educar e formar quem frequentasse a escola e a ele tivesse “acesso” via Educação Física. Uma vez que os procedimentos aplicados nas aulas se guiavam pela seletividade dos mais habilidosos, o professor detinha função centralizadora, e a prática era uma repetição mecânica (DARIDO, 2003). Segundo Darido (2003), para romper com esses procedimentos — o mecanicismo — que predominavam nas aulas de Educação Física, foram elaboradas as abordagens pedagógicas que coexistem na educação física hoje. De tais abordagens, duas se destacam em virtude da referência ao esporte (as modalidades esportivas).

Uma é a tendência crítico-superadora. Sustentada na obra de Soares (1992), é mais conhecida como Coletivo de Autores, por se tratar de um livro com capítulos escritos por autores variados. Essa tendência trazia críticas ao ensino restrito às modalidades esportivas, deixando de ampliar a oferta da cultura corporal, conforme intitularam os demais conhecimentos pertencentes à educação física, tais como as danças, as lutas e outros; também

---

<sup>1</sup> Neste estudo, o termo educação física aparece com as iniciais maiúsculas quando indicar *nome próprio*: da disciplina Educação Física, da graduação em Educação Física, da faculdade de Educação Física, e assim por diante. Para evitar o excesso e preservar a distinção de sentidos, a expressão como designativa de campo do conhecimento foi usada sem destaque, assim como nos demais casos. Esse uso se respalda na gramática normativa do português brasileiro.

alvo dessa crítica foi o ensino exacerbado da técnica esportiva, da competição e do rendimento, pois as modalidades esportivas precisariam deixar de ser trabalhadas para um fim em si mesmo de modo a ser vistas como meio contributivo à formação discente. A outra abordagem pedagógica de destaque no tocante às modalidades esportivas é a crítico-emancipatória. Proposta por Kunz (1994), ela defende a necessidade de uma transformação pedagógica do esporte que presuma mais que o rendimento no contexto escolar porque, do contrário, haveria consequências como uma maioria se deparar com o fracasso em detrimento de uma minoria bem-sucedida; o resultado seria um equívoco pedagógico do docente (BARROSO; DARIDO, 2006).

Contudo, em meio às abordagens que se impuseram no campo da pesquisa, os equívocos apareceram aqui e ali. Elementos inerentes ao esporte como o rendimento, a competição, as técnicas, as táticas e as regras oficiais foram vistos como prejudiciais à educação do discente porque, supostamente, reproduziriam normas e símbolos do sistema capitalista. Nesse contexto, aos poucos a seletividade, a competitividade e o desempenho desportivo tiveram diminuída sua presença no ambiente escolar para dar lugar ao “[...] paradigma desportivo-recreativo, que tem por característica a prática desportiva desprovida de maiores exigências técnicas e físicas, mas também da ação pedagógica, descaracterizando o papel do professor” (OLIVEIRA; KRAVCHYCHYN, 2012, p. 62)

Outro ponto que merece destaque é a perspectiva de esporte a ser aplicada neste estudo, derivada da concepção germânica, em que esporte tem significado lato: é qualquer exercício físico que aprimore o físico, o social e o psíquico (BARBIERI, 2001). Também se apoia em Bento (2006a, p. 155), que vê o desporto “[...] como conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizadas por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”; e em Moreira (2012), para quem o esporte é a apropriação das tecnologias corporais nas realizações de exercícios físicos sistematizados com sentido e significado cultural e que impliquem controle, intencionalidade e regularidade. Tal conceituação vai além do entendimento comum de esporte como modalidades esportivas: futsal, handebol, voleibol, tênis de mesa e outros. À parte essas distinções semânticas, neste estudo os vocábulos *esporte* e *desporto* são empregados como sinônimos, mesmo que o primeiro seja mais comum no português brasileiro e o segundo, no de Portugal.

Como pano de fundo desse debate, parece ter havido uma resistência ao esporte em prol de uma “autonomia e liberdade” dos escolares. Mas resistir não significou lhes oferecer a possibilidade de se apropriarem da cultura esportiva em suas vivências para decidir se desejam modificá-las ou não — o que elimina a singularidade. Parece incoerente pressupor

que o esporte ensinado na escola seja assimilado de forma homogênea com significados e valores dados pela dimensão econômico-esportiva de alto rendimento. Dimensão esta em que o resultado é almejado pela sua maximização para obter sucesso e rentabilidade mediante a predominância dos interesses pecuniários em uma prática caracterizada pela heterogeneidade e em que as experiências esportivas são vistas como processo qualitativo que pode contribuir para a formação e educação do discente. Crer na homogeneidade do esporte é determiná-lo como monocultura; e vê-lo por uma perspectiva absoluta é ignorar a singularidade das pessoas, o espaço e o momento em que ocorre; é ignorar a integração do local — do singular — com o universal em dado tempo (STIGGER, 2005).

Como as diferentes práticas esportivas no presente aparentam ter códigos de ação regidos pela competição exacerbada e determinante em prol do sucesso (lugar mais alto no pódio e cada vez mais) — competição essa marcada pela eficácia do atleta e da equipe —, ensinar esporte na escola pressupõe submetê-lo a um tratamento pedagógico-filosófico que ajuste seu estudo e sua prática à formação integral discente. Noutros termos, se tanto as técnicas, táticas e regras de qualquer esporte, bem como os atributos e valores da competição, estão na essência mesma do esporte em sua aplicação e seu espaço (logo, são necessariamente conteúdos que não mudam); então ensinar esporte na escola requer modificar valores e atributos com ele associáveis em razão de sua natureza plural, que lhe permite transitar em contextos que não o da competição pelo sucesso.

Ao mesmo tempo em que se encara o esporte tendo em vista sua essência — a apropriação de elementos inerentes —, é preciso identificá-lo com a formação do sujeito comum, e não com a do desportista. Não que um aluno não possa querer uma formação com ênfase nos atributos da competição esportiva profissional, por exemplo; mas esta parece não ser a regra para uma maioria expressiva de alunos, sobretudo a quem faltam tempo e recursos para investir numa eventual carreira esportista suscitada pela Educação Física escolar. Nesse caso, cabe recorrer ao plano dos valores atribuídos ao esporte, isto é, tentar modificar aqueles que entram o alcance da ascendente condição humana e da cidadania porque se associam em demasia com a competição, que marca a sociedade capitalista.

Por ser o esporte um produto do esforço físico, parece plausível crer que uma “pedagogia do esforço” crie condições para experimentações e reflexões sobre a intencionalidade *da e pela* motricidade de seus praticantes. Isso poderia abrir possibilidades de melhorar a existência relacional do ser humano, cuja complexidade uma o singulariza na diversidade humana. Além disso, haja vista que o esporte é uma das manifestações culturais mais praticadas e/ou assistidas mundo afora e que contribui para a formação humana do

indivíduo, então parece ser importante averiguar, à luz da percepção que os alunos têm das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, *se e como* as técnicas, as táticas, o rendimento, a competição e as regras esportivos inerentes a cada esporte, bem como os valores estão sendo assimilados e vivenciados pelos discentes.

Um ponto de partida para isso é a indagação que, aqui, dá contornos ao problema de pesquisa e guia seu desenvolvimento: *como conhecimento da Educação Física, o esporte em suas diferentes temáticas – lutas, danças, modalidades esportivas, ginásticas, dentre outras, está sendo realmente aprendido durante as aulas no Ensino Fundamental?* Esse questionamento deriva da constatação de que até o momento faltam estudos de mais fôlego sobre a concretização escolar do esporte como conhecimento da Educação Física, mesmo que o cenário apresentado até então possa sugerir um campo aberto a pesquisas como a que esta dissertação materializa.

O desejo de compreender essa questão levou a uma busca na bibliografia especializada que mostrou muitos estudos críticos sobre o desenvolvimento do conhecimento relativo ao esporte nas aulas de Educação Física no Brasil. A maioria enfoca o professor. Não se notaram marcas textuais explícitas que apontassem uma preocupação que desse pistas de que educandos do nível médio assimilem tal conhecimento e o desenvolvam pela aplicação prática; ou seja, de que apreendem e aprendem repertórios de expressões corporais que possibilitam vivências com o esporte em espaços distintos e para finalidades diversas. Também não se notou uma preocupação com o aprimoramento discente de modo que afetasse sua vida nas dimensões cultural, social, moral, ética e filosófica, dentre outros modos de ser que constituem a existência do homem, ao mesmo tempo em que o manifestam, o traduzem e o expressam.

O estudo da literatura especializada levou ao delineamento de um propósito de investigação que se tornou objetivo geral de pesquisa: identificar e analisar os indícios de aprendizagem do conhecimento esportivo segundo a percepção de ex-alunos do nível fundamental, isto é, alunos recém-ingressados no nível médio. Cumprir esse objetivo geral em prol da análise aqui proposta supôs estabelecer objetivos específicos, a saber:

- identificar o esporte que os educandos aprendem na escola de nível fundamental, o tipo mais ou menos vivenciada e as razões, assim como os benefícios que as modalidades ensinadas têm proporcionado à concepção que os alunos constroem do esporte;
- verificar se houve aprendizagem de técnicas e táticas, atributos de competição e rendimento, regras etc., bem como a concretização de diretrizes e demais

prescrições oficiais que sistematizam os conhecimentos da educação física em torno do esporte no Ensino Fundamental no município de Itumbiara, GO.

Cumprir tais objetivos exigiu delinear uma metodologia de investigação que permitisse afirmar tal cumprimento. Como a natureza mesma da pesquisa pressupõe inquirir o desconhecido — ou pouco conhecido —, fazê-lo supõe lidar com o inusitado, o insólito. Por isso, foi preciso uma metodologia que ajudasse a apontar caminhos de reflexão sobre questões não presumidas no escopo pré-definido. O produto da pesquisa se materializa nesta dissertação, que se divide em quatro capítulos.

O capítulo 1 enfoca o esporte como manifestação da cultura: como prática regular e regulada na escola e fora dela e como objeto de vivência cotidiana em meio a estratos sociais e faixas etárias distintos. Também o situa no contexto da educação física e da crise de identidade por que passou essa disciplina em virtude de uma suposta escassez de fundamentação teórica, que levou à crítica ao esporte escolar em prol de uma reflexão sobre a dimensão sociocultural das aulas de Educação Física escolar. Por fim, o capítulo expõe o debate sobre a possibilidade de uma pedagogia do desporto que dialogue com os conhecimentos de outras ciências em seu processo de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, o treino e a competição, a formação e a educação do homem.

O capítulo 2 adentra o processo de mais três décadas de ensino da educação física na escola até sua introdução no Ensino Fundamental do século XXI guiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que o ampliou para nove anos e lhe prescreveu o componente curricular Educação Física. Aí se incluem a atuação docente — a formação para lecionar na Educação Infantil e no nível fundamental — e os espaços para as aulas da Educação Física — suas peculiaridades ante outras disciplinas, a exemplo da necessidade de espaços e materiais apropriados. O capítulo tateia o contexto de uma escola pública carente não só de condições materiais, mas também de princípios filosóficos e políticas que assegurem tais condições para ampliar e melhorar o atendimento. Tal contexto supõe a reorientação curricular que a ampliação do Ensino Fundamental obrigou, especialmente em Goiás, onde o debate redundou na elaboração de uma matriz curricular. Por fim, o capítulo enfoca as tendências pedagógicas como dimensão subjacente à aplicação de tal matriz e essencial à prática pedagógica, sobretudo desde o fim da década de 1970, quando surgiram para não só dissipar a prevalência de enfoques biológicos, tecnicistas e esportivos no ambiente escolar, mas também criar outros problemas que permeiam o cenário atual da Educação Física escolar.

O capítulo 3 sistematiza os elementos metodológicos convenientes, necessários e úteis à compreensão da pesquisa; isto é, sua base documental e bibliográfica teórico-conceitual. O capítulo afirma a abordagem de pesquisa — qualitativa — e os procedimentos estruturantes da investigação — a pesquisa bibliográfica e a pesquisa descritiva. Descreve o lócus da pesquisa — a cidade de Itumbiara, GO — e seus informantes — discentes de Educação Física recém-ingressados no Ensino Médio das redes educacionais federal, estadual e particular. O capítulo ainda discorre sobre os procedimentos e instrumento de coleta de dados — entrevista mediada por um questionário de 13 questões fechadas e duas discursivas — e o tratamento aplicado na leitura dos dados — análise estatística e análise interpretativa do conteúdo. Os resultados foram confrontados com a pesquisa bibliográfica e os documentos oficiais que norteiam o currículo da Educação Física nas redes educacionais de Itumbiara a fim de saber das convergências e divergências relativas à realidade do esporte como conhecimento da Educação Física no ensino fundamental e suas contribuições para a formação humana do escolar.

O capítulo 4 apresenta os dados e sua análise — ou seja, os resultados da pesquisa — guiada pela tentativa de compreender os sentidos que alunos do Ensino Fundamental atribuem às aulas de Educação Física. Num primeiro, a análise enfoca o conteúdo dos relatos dos entrevistados, em pontos como o produto da aprendizagem em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental; isto é, os benefícios e as contribuições. Desse enfoque emergem, dentre outros pontos, discursos contraditórios sobre as contribuições da relação interpessoal e intrapessoal e sobre a intenção de ensinar valores humanitários; ausência de planejamento, regularidade, controle e disciplina nas aulas de Educação Física; desânimo de frequentar as aulas por falta de apropriação do conhecimento e dos significados da cultura esportiva; além de aulas expositivas, revelando distanciamento e fragmentação entre teoria e prática. O capítulo também apresenta relatos sobre a aprendizagem de técnicas esportivas, nos quais se projetam pontos como falta de interesse docente no ensino de técnicas. O capítulo expõe a análise estatístico-descritiva orientada pela tentativa de compreender como se desenvolve o fenômeno esportivo nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. O enfoque incidiu, por exemplo, em modalidades esportivas propostas como conteúdo no campo teórico pelos professores e em esportes aprendidos no ambiente escolar e praticados fora da escola. Igualmente, o capítulo toca nas temáticas mais desenvolvidas e menos desenvolvidas, dentre outras questões.

As considerações finais buscam amarrar os resultados centrais em pontos que se abrem ao questionamento e à problematização, assim como apresenta questões que se impuseram *a posteriori* no processo de pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Esporte e formação humana

Como manifestação da cultura, o esporte é uma atividade de prática regular e regulada, também, fora da escola. Seja como objeto de contemplação presencial ou midiática ou de vivência fruída em clubes, praças esportivas, escolas esportivas e escolas formais via educação física, o esporte está no cotidiano: durante as aulas, durante os períodos intitulados de treinamento ou iniciação esportivos e noutras instâncias que abrangem estratos sociais e faixas etárias distintos. Bento (2006a) afirma essa capacidade do desporto de corresponder à diversidade de corpos individuais como resultante de sua condição plural. Por ser uma instância dialógica e de relações — entre o indivíduo com sua natureza interna e externa, com a vida e com o mundo —, o esporte permite conhecer os limites e as possibilidades do corpo.

Quer se trate de crianças e jovens, de adultos ou idosos, de carentes e deficientes, de rendimento ou recreação, o desporto é, em todos os casos, instrumentos de concretização de uma filosofia de corpo e da vida. Constitui uma esperança para a necessidade de viver. (BENTO, 2006a, p. 164).

Em razão dessa natureza plural, a prática esportiva é um processo arraigado em valores que podem estimular os potenciais humanos em suas dimensões ética, religiosa, moral, estética, biológica e antropológica explícita (BENTO, 2012); por outro lado, a plasticidade de sentidos pode estimular o retorno às sombrias, duras e frias cavernas comportamentais, as quais abrigam orgulho e egoísmo, declinam a moral, afastam a ética — embora mantenham uma estética aparente — e, assim, dificultam ao hominídeo alcançar sua possível condição humana. Bento (2006b, p. 13) argumenta ainda que, como fenômeno, o desporto veicula vários sentidos que concretizam uma “pluralidade de formas”. Essa plasticidade múltipla seria resultante da natureza polissêmica e polifórmica do esporte, as quais oportunizam a vivência e contemplação esportiva de maneira diversificada, seja quanto ao sujeito que o busca, seja quanto à forma e ao sentido que ao esporte se vinculam pelos símbolos criados culturalmente em dado momento histórico.

Ante as possibilidades de formação associáveis com o esporte, Bento (2009, p. 33) identifica que o modelo do desporto — o *Homo sportivus* — pode revelar tanto os aspectos belos e exaltantes da vida e do homem quanto as manchas e sombras em razão do uso problemático, difícil e indevido da liberdade.

[...] se deixar de ser um campo de cultivo de símbolos e mitos de heróis e heroínas, se deixar de ser um bem cultural e passar a ser apenas uma coisa utilitária, vendível e comprável, se deixar de espiritualizar as forças físicas do homem, então tornar-se-á uma degradação de sonhos e um produto descartável. E olharemos perplexos para uma nova condição humana que nele se concretize.

Para Tubino (2006, p. 133), o esporte está dentro de mudanças paradigmáticas envolvidas pelos acontecimentos culturais e históricos da sociedade, a ilustrar suas finalidades distintas em paradigmas esportivos: ideário olímpico; uso político-ideológico; negócio. Em consonância, Medina (2006) aponta a relação entre os acontecimentos históricos da civilização contemporânea e a evolução do esporte. Nesse caso, ambos tendem a valorizar, como ordem do dia, a busca pela rentabilidade financeira a qualquer preço, desde que permita uma margem de lucro generosa. “Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que, de certa forma e em grandes linhas, o esporte reproduz os valores dominantes da sociedade.” (MEDINA, 2006, p. 145). Noutras palavras, “[...] a imoralidade não é apenas um traço do desporto. E, sobretudo e muito mais, uma marca desta nossa sociedade” (BENTO, 2006b, p. 77).

O esporte de alto rendimento ou esporte como negócio está ligado e sustentado de maneira intensa pela economia, medicina e farmacologia na lógica da maximização do resultado, isto é, da preocupação com o resultado pela perspectiva quantitativa. Como reflexo dessa condição em que o esporte de alto rendimento se encontra, Barbieri (2001) diz ser possível mostrar consequências no cenário esportivo como o *doping* e a manipulação de resultados. Tais comportamentos refletem valores de interesse econômico que tornam o sujeito em objeto de consumo — ou melhor, reduzem-no a tal condição. E um objeto tal, que sua utilidade instrumental é associada a sua capacidade de cumprir as exigências do mundo dos negócios, marcado pela seletividade como meio para maximizar resultado, convertido e medido em forma de lucratividade.<sup>2</sup>

Quando comparados aos investimentos no esporte na esfera dos negócios, os investimentos das políticas públicas no fomento ao esporte relativamente à educação e ao lazer em busca da formação humana dão pistas de sua incipiência. Talvez por isso haja quem alerte para a necessidade de libertar o esporte dos tentáculos do capitalismo que usurpou o esporte, sequestrou sua essência e a mantém em suspensão (BENTO, 2012). Para quem é

---

<sup>2</sup> Exemplificam esse contexto os investimentos públicos para estruturar, organizar e desenvolver a edição da Copa do Mundo de 2014 e a dos Jogos Olímpicos de 2016 no Brasil, em meio a manchetes denunciando o descaso com a saúde, a educação e a infraestrutura de transporte — rodoviário e aéreo, dentre outros — como exemplos de uma crise econômica e social. Acrescente a isso, “[...] a crise e a miséria, antes de serem econômicas e físicas, sejam de (des)ordem moral e social; que irrompam portanto da fragilidade dos costumes, princípios e valores” (BENTO, 2006b, p. 75).

contra o desporto, esse momento pode ser propício à depreciação de seu possível potencial formador e educativo; mas convém não esquecer que essas ações são produto de um homem escolarizado cuja conduta moral e ética ficou incólume à ação escolar porque ele não tem lastro para se afirmar como digno e honrado.

### 2.1.1 Educação física e (pedagogia do) desporto

No Brasil, a prática de modalidades esportivas tornou-se fortemente presente nas aulas de Educação Física a partir de 1964, ano em que se impôs o regime militar. Foi o momento da chamada esportivização — isto é, de ensinar o saber fazer —, alinhada nos interesses do grupo dominante (DARIDO, 2003). Os alunos não tinham acesso a outras atividades esportivas. Essa predominância começou a ruir após a chegada ao país dos professores que estudaram no estrangeiro, ou seja, os primeiros doutores no campo da educação e da educação física, dentre outras áreas, e a abertura dos programas pós-graduação.

Uma crise de identidade se anunciou nas brechas deixadas por uma suposta escassez de fundamentação teórica da área em detrimento de uma operacionalidade exacerbada dos professores — então *executores*, pois lhes faltava a sustentação teórica para um exercício de reflexão sobre a prática que pudesse redundar em mudanças, ou seja, para torná-los *produtores*. Tornaram-se visíveis críticas variadas ao esporte na escola (à valorização da execução de gestos motores e do desempenho discente durante as práticas esportivas); assim como à postura dominante e centralizadora dos professores, herdada do militarismo, que se vinculou às primeiras experiências escolares de educação física. Da crise derivou a construção de outros significados para o esporte na escola, de modo a distinguir a *performance* física da ação educacional no ambiente escolar (DAOLIO, 2002). Tal construção supôs a inclusão de danças, lutas e jogos, dentre outras atividades que formavam a cultura corporal (DARIDO, 2003).

A essas ideias se associou aquela de que estava se renovando a educação física porque não se concordavam com práticas sustentadas pela aptidão física e/ou pelo rendimento em modalidades esportivas — de início pela ginástica, depois pelas modalidades esportivas. Insurgia-se contra a ênfase na dimensão estritamente biológica do ser humano e a prática do esporte como um fim “[...] nele próprio, privilegiando aqueles que apresentavam melhores habilidades motoras nas modalidades esportivas” (BARROSO; DARIDO, 2006, p. 111). Noutros termos, insurgia-se em prol da reflexão sobre a dimensão sociocultural nas aulas de Educação Física (DAOLIO, 2004).

Se não convém ensinar o esporte escolarmente de forma retroexposta e retroimposta à época, então parece ser atitude unilateral preterir seus atributos inerentes (competição, técnica, tática, regra, rendimento etc.) em favor de valores associáveis só com a dimensão educacional-formativa; e mesmo que — cabe frisar — a frustração da perda seja uma instância de formação humana.

Os novos olhares sobre a educação física ajudaram a estabelecer várias tendências/abordagens pedagógicas cuja origem leva a teorias da gênese psicológica, sociológica e da concepção filosófica, traduzidas nas abordagens psicomotora, desenvolvimentista, crítico-superadora e crítico-emancipatória, dentre outras que almejavam dar tratamento pedagógico à educação física (BARROSO; DARIDO, 2006). A temática *tendências pedagógicas* se tornou tão intensa que a educação física foi entendida — e talvez continue a sê-lo — como prática pedagógica que recorre ao aporte das ciências não só naturais, mas também sociais e humanas (BRACHT, 2003). O quantitativo de produções realizadas *em* ou *para* outras áreas de conhecimento dá pistas de tal realidade; tais produções procuram se sustentar historicamente nas áreas da fisiologia, biomecânica, biologia, medicina e outras afins, tendo em vista sua credibilidade no meio científico e seu reconhecimento social. Eis por que cabe ponderar sobre a imprescindibilidade do diálogo integrativo e interativo entre os conhecimentos de tais ciências, de modo a não só ultrapassar o paradigma da valorização intensa de uma em detrimento de outras (DAOLIO, 2008; SOUZA, 2009); assim como cabe partir do conhecimento da educação física para os demais campos do conhecimento científico (SACARDO; HAYASHI, 2010).

Em vários momentos, à Educação Física escolar faltou uma base epistemológica própria que ajudasse a superar práticas fundadas na dimensão biológica mediante a aplicação de uma estrutura de conhecimento da educação física; que presumisse interface com a sociologia, a filosofia, a psicologia, a biomecânica, a fisiologia e outras disciplinas. Tal base epistemológica poderia criar condições para uma “[...] ação intencional humana na direção do conhecimento e prática de exercícios físicos sistematizados em que há regularidade e controle, respeitado a história do fenômeno esporte” (MOREIRA, 2012, p. 114), dentre outras definições possíveis para a área de conhecimento da educação física, cujos objetos incluem jogos, ginásticas, lutas, danças e outros conteúdos da cultura esportiva.

No Brasil, a educação física oscila quanto a definir seu posicionamento na “[...] interface do saber médico com o saber pedagógico” (GEBARA, 2006, p. 17). Parece lhe faltar um objeto de estudo definido, o que prejudica a identificação e legitimação da área como campo científico. (Mesmo se houver tal definição, esta parece não traduzir um consenso que

ajude a fortalecê-la e fazê-la se sobrepor às divergências que a distanciam e a enfraquecem como estrutura do saber científico.) A pedagogia se impõe no domínio do processo de ensino e aprendizagem em que está imersa a atividade de Educação Física como disciplina escolar, como instância do ato pedagógico.

Nessa linha de raciocínio da produção de conhecimentos científicos do esporte, cabe frisar que a pedagogia subjacente a essa educação física precisaria beber na fonte da educação física mesma: no manancial de saberes desta e para esta. Seria uma pedagogia para o esporte e do esporte. Nela — dizem Reverdito e Scaglia (2009) —, o esporte é compreendido e percebido segundo a lógica do sujeito que o pratica para que possa vir a ser uma prática educativa. Tal possibilidade se ampara na ideia de que a estruturação e sistematização do conhecimento oferecem condições para haver apropriação e ressignificação de saberes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, “[...] o ato pedagógico no esporte deve caminhar para além dos aspectos físicos, técnicos, estratégicos e táticos, *sem que seja diminuído*, pois se trata de um conhecimento cultural desenvolvido ao longo da história da humanidade” (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 59; grifo nosso). Igualmente, é necessário sistematizar o conteúdo com o nível de complexidade e exigência (NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012c); isto é, partir do fácil para o difícil, do menos complexo para o mais complexo, do já conhecido para o que está a conhecer. Agir assim pode favorecer a vivência e apropriação discente da prática esportiva.

No dizer de Bento (2012, p. 40), é imprescindível à Educação Física escolar “[...] conciliar, congregar e estabelecer pontes entre vários discursos: educação, exercitação, formação, inclusão, reabilitação, espetáculo, rendimento, trabalho, treino, jogo, recreação, hedonismo, lazer, saúde etc.” Daí a importância de atribuir um lugar ao desporto num contexto de práticas de educação física cuja origem e finalidade as impedem de fazer os alunos e a disciplina mesma irem além do limites preestabelecidos. Nesse caso, explorar a plasticidade do desporto em sua forma e sentido poderia contribuir para pluralizar a formação: torná-la diversa nas várias dimensões do homem.

O desporto é um constructo que se alicerça num entendimento plural e num conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas. O ato desportivo tem implícito tudo isso, sem o esgotar. Assim o “desporto” encerra um sentido abrangente e maior, e não redutor e menor, como aquele que está contido na expressão “educação física” ou na do “movimento” ou noutras quejandas e afins. (BENTO, 2006b, p. 3).

Para Bento (2006b, p. 27), a pedagogia do desporto ocupa-se do ensino, da aprendizagem, do treino e da competição, da formação e da educação do homem; sempre norteada pela ética e fundamentada no ideário “[...] do bem que dele pode resultar para aqueles que o praticam. Sendo por fim um observatório da ética no desporto”. Pressupõe-se um profissional com competência para que seu tratamento pedagógico lhe permita interpretar, eleger e implementar princípios em meios aos discentes que os estimulem a cultivar a exigência e o rigor não só relativamente ao outro, mas também — e sobretudo — a si; e que estimulem, em meio aos elementos desportivos, o desafio de uma conduta motora, espiritual e ética orientada para que sua *performance* seja melhor em *todos* os aspectos do ser humano. Logo, a pedagogia do esporte deve se preocupar com ensinar o esporte segundo seus pressupostos metodológicos e procedimentais; mas precisa ter em vista o que se espera do sujeito aprendiz: ser potencialmente capaz de contribuir para a sociedade caso consiga sair da escola em condições — ou seja, com ciência — de lutar para que a moral e a ética prevaleçam como valores-base das relações sociais (FREIRE, 2003; REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Diferentemente da vida social, o desporto não tem valores éticos e morais específicos; daí não poder ser visto como bom ou ruim. Tais julgamentos se associam mais com as pessoas que o vivenciam, que o contemplam, que o geram, que o ensinam, que o aprendem e que o divulgam. Como fenômeno social, não pode ser compreendido como fragmentado e isolado do contexto cultural e histórico de dada sociedade. No presente, é possível encontrar tais valores (a)fundados no orgulho e egoísmo, manifestos em atitudes comportamentais que põem em xeque a posição bípede que o homem conquistou porque esfacelam sua postura moral e ética.

Moreira (2012, p. 171) sustenta que os conhecimentos vinculados à ciência do esporte não precisam ser modificados; mas diz que é preciso “[...] trabalhar na modificação de seus valores, muitos criticados e com certa razão, mas pouco incomodados com reflexões pertinentes”. Como se lê, para que mudem os comportamentos via reflexão sobre as tensões e intenções pessoais nas vivências esportivas, é preciso mudar os valores de modo a estender a transformação à convivência em outros momentos da vida. Para esse autor, a formação humana integral é o maior desafio da educação neste século; pensamento este que Paes (2001) reitera ao salientar a relevância dos valores e das manifestações comportamentais discentes ante a necessidade de reflexão deles para se conscientizarem de suas intencionalidades e possíveis ressignificações, imprescindíveis às práticas esportivas e às do convívio humano.

Conviver na diversidade sem permitir que sentimentos de orgulho e egoísmo, dentre outros, superponham-se como base da convivência é um desafio-chave ao homem porque supõe impedir que um passado de barbárie e brutalidade ganhe vigor mediante uma tendência à arrogância, corrupção e hipocrisia ocultadas na aparência e abrandadas pelas conveniências sociais. Não importa a instância — política, econômica, religiosa, científica, esportiva... —, é patente a presença do homem sem a ética, a moral, a decência e a essência que contribuem para alcançar a condição humana.

No dizer de Bento (2006b), à escola cabe fomentar talentos no âmbito artístico, motor e intelectual. Cabe conhecer, reconhecer e desenvolver os potenciais individuais, por meio de suas competências, para produzir avanços não só sociais, mas também culturais, isto é, humanos. Cabe se preparar para a apropriação bem-sucedida do conhecimento mais difícil: o viver bem. Com efeito, como Bento (2012, p. 25–6), “[...] não há nada tão exigente, belo e sublime como desempenhar corretamente a existência e o papel da Pessoa que nela somos chamadas a encarnar e representar”.

Na configuração do ser humano, a apropriação de conhecimentos conduz ao teor cultural das várias formas possíveis de aprender, a exemplo dos técnicos ou científicos, isto é, civilizacionais. Talvez por isso Bento (2006b) veja como relevante perceber a necessidade de ampliar a abrangência da pedagogia do esporte em sintonia com a pluralidade desportiva. Ao ser entendida, também, fora do ambiente escolar, em espaços onde houver pessoas envolvidas com o desporto, é provável que tenda a haver processos de formação e educação. As ações no jogo nunca foram neutras porque são resultantes de escolhas e opções, independentemente de princípios e orientações presentes. O esporte ensinado em ambientes extraescolares não está impossibilitado de alcançar tais anseios. O alcance se condiciona à escola e aos espaços externos a ela; aos valores axiológicos nas vivências esportivas a ser oportunizadas e apropriadas pelos indivíduos.

Segundo Moreira e Simões (2010, p. 85), “[...] privilegiar a vivência deve-se ao fato de ser nela que se encontram os obstáculos, motivações e sentidos para a vida”. Logo, negá-la é, no mínimo, perder oportunidades de estimular — e desenvolver — a capacidade de (se) transformar e alcançar a condição humana em uma sociedade avançada em recursos tecnológicos e na produção de conhecimento científico; porém, ainda inapta a lidar com individualidades e diversidade relacional, que balizam a convivência. Com efeito, “[...] o ser humano é existência e esta se explicita na forma relacional. Só há sentido no humano a partir da convivência” (MOREIRA, 2012, p. 157). As emoções, os sentimentos e os desejos são

aparentemente impalpáveis, mas são manifestos nas ações comportamentais das pessoas, as quais demonstram sua essência, muitas vezes escondidas pelas conveniências sociais.

A atividade de ensino e aprendizagem da educação física — dizem Betti e Zuliani (2002) — pressupõe mais que ensinar gestos técnicos, embora o componente curricular tenha especificidades que devem ser observadas para não haver esvaziamento de vivências em prol de um discurso. A educação física “[...] não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta.” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75). As oportunidades de vivenciar seus saberes precisam ser mantidas, pois estes “[...] só podem ser incorporados por meio das experiências vividas concretamente pelos alunos”, como dizem Nista-Piccollo e Moreira (2012b, p. 63); “A riqueza da especificidade da Educação Física está na sua prática corporal, como uma vivência impregnada de uma corporeidade que sente, percebe e relaciona”.

Lidar com o desporto nessa perspectiva prevê lidar com princípios antropológicos que permeiam as práticas do exercício de viver a vida pela experiência: insubstituível como componente da reflexão do sujeito sobre a vida sem diminuí-la (BENTO, 2006b). De tal maneira, as práticas esportivas oferecem possibilidades para que o ser humano conheça mais de si mesmo para compreender um pouco mais do outro e, assim, buscar uma vida mais digna de ser qualificada como humana. Cabe frisar que a cultura, mais que absorver seus significados dados, permite ao sujeito criar significados culturais para superar uma natureza primeira, primária, animalésca — marcada por um esforço bruto e impensado, um comportamento caracterizado pelo rudimentar — e configurar um homem novo que se lança e caminha rumo à sua segunda natureza: a humanidade, a cultura (BENTO, 2009).

É claro: as aulas de Educação Física no ambiente escolar não garantem superação dos desafios que se impõem à educação na escola para concretizar essa perspectiva de formação humana apenas na dimensão da prática e dos temas de cada disciplina; o processo de ensino e aprendizagem do esporte vai além. Daí não caber, à maneira de justificativa, omissões quanto a se esforçar para desenvolvê-la como objetivo basilar no processo de contribuição da educação física para a formação humana. Para Nista-Piccollo e Moreira (2012c), a educação física carece de uma sistematização de seus conhecimentos tal que permita (re)construí-los estruturadamente na escola, que considere as experiências discentes e as fases do desenvolvimento humano relativamente a outros componentes curriculares. De fato Tani (2011) salienta a existência de incremento na produção do conhecimento, mas ressalta que é desconexa e fragmentada, gerada sem uma estrutura básica que orientasse a produção, organização e fomentação do conhecimento nas subdisciplinas. Isso seria resultado de

interesses individuais, grupais e institucionais diversos — ora nobres, ora mesquinhos — no propósito de permanecer na fronteira do conhecimento no cenário científico.

A concepção geral de educação tende a valorizar de forma exacerbada as atividades intelectuais em detrimento das corporais baseada no pensamento cartesiano; a atividade mental seria a manifestação da própria existência. Por sua vez, é marginalizada qualquer atividade aparentemente só física no processo educacional. Nessa lógica, a Educação Física escolar não corresponderia ao paradigma dominante; e isso fragilizaria sua relevância nesse espaço, pois o corpo “físico” passaria a ser secundário, ou seja, a motricidade humana se tornaria desnecessária — quiçá um obstáculo — ao momento da atividade intelectual (NÓBREGA, 2005).

Também impacta nesse cenário a atuação do profissional da educação física não escolar. Exemplo disso estaria em um “hiperativismo” — para usar a expressão de Gallo (2006) — que leva a uma busca frenética pelo “corpo perfeito”, por espaços que oferecem atividades físicas especializadas. Ficam em segundo plano os riscos à saúde que podem derivar do sobre-esforço físico, dos extremos de força e resistência cardiorrespiratória a que as pessoas se submetem. Sem querer desvalorizar esses ambientes não escolares de atuação do profissional em educação física e suas eventuais contribuições à formação educativa, humanista e da área, pouco se demonstra — ou se reconhece — da relevância da educação física na escola, nesse campo de intervenção (BENTO, 2012). Também não há aprofundamento do tema quanto a mostrar a influência do pensamento dicotômico cartesiano, que manifesta existência humana no cogito, isto é, que marginaliza o corpo no processo educacional.

O resultado disso é a dificuldade de integrar, interativamente, com o ambiente, os saberes de uma mesma estrutura de conhecimento, menos ainda com as outras áreas como a medicina e educação física. Daí que a escola — que pode ser determinante na condição de rota de acesso a cultura, por permitir ao sujeito se apropriar dela e transformá-la socialmente — é inversamente determinada por interesses de ideologias hegemônicas que a coordenam em suas relações de manutenção de poder sobre a maioria das pessoas, comumente chamados de classe dominada, classe oprimida (FOUCAULT, 1984).

A percepção construída segundo a visão cartesiana de homem análogo ao funcionamento de uma máquina — visão reducionista — levou à prevalência de uma lógica mecânica nos desdobramentos das sociedades ocidentais sustentada em uma axiologia matemática. Nesta, o método científico permite quantificar e mensurar tudo, menos os sentimentos e as emoções — a subjetividade, a interpretação. Por ser o corpo considerado um

elemento secundário, a atividade corporal é menos relevante em relação às atividades intelectuais que se encerram nas traduções da existência — cuja manifestação-chave é o pensamento.<sup>3</sup> Talvez por isso as sociedades modernas valorizem e reconheçam mais as ciências cujos métodos produziram resultados comprováveis objetivamente e pelo rigor da razão. Dito de outro modo, a complexidade da vida social — que também governa os rumos do corpo — escapou a muitos estudos cujo “*corpus*” incluía, justamente, cadáveres; logo, não podiam ir além da dimensão mecânica do corpo, afinal os rumos que damos a este dependem — também e sobretudo — de necessidades e vontades, para ficar em duas forças que movem o corpo para a vida mas que se perdem com a morte (CAPRA, 1999; SANTIN, 2006).

Com efeito, se “[...] o saber construído pelo corpo não merece confiança. [pois] Os sentidos e a sensibilidade são enganadores” (SANTIN, 2006, p. 55), então o pensamento lógico-racional constitui justificativa e fundamentação de uma ordem social cujo valor supremo tem na inteligência — na mente — sua manifestação cabal no estabelecimento de uma “verdade” científica. O homem verdadeiro seria dotado de saber intelectual; e só a ele caberia o (exercício do) poder (SANTIN, 2006).

Desse contexto dicotômico e fragmentado de uma estrutura de conhecimento em que a atividade intelectual se superpõe à atividade física, advêm pistas do surgimento e das finalidades da educação física quando de sua confirmação e afirmação no continente europeu. Ali, o objetivo era mais forte: consolidar a sociedade — uma proposta de homem e de humanidade — mediante um nacionalismo que desconstruía a concretude da individualidade à medida que valorizava o Estado. Freire (2009) afirma que o controle disciplinador dispensado ao corpo possibilitava controlar as ideias, e não somente os corpos. Tornar os corpos dóceis — domar corpos rebeldes e domesticá-los pela educação escolar — supõe anular a individualidade em favor da coletividade social. Assim, a educação física desenvolvida na Europa através da ginástica resultava em sujeitos cujos corpos eram não só robustos, mas

---

<sup>3</sup> Sobre a influência do pensamento cartesiano na ciência, para mais elucidação, convém citar Capra (1999), que apresenta a dicotomia entre os profissionais prestadores de assistência à saúde — médicos —, os psiquiatras e os demais especializados em áreas da medicina. Não integram conhecimentos produzidos porque há pouco diálogo entre eles, dentre outros motivos. Enquanto são incumbidos de estudar e resolver os problemas de natureza emocional, aos demais cabem estudar e solucionar problemas do corpo físico. No entanto, algumas doenças demonstram a necessidade de mudar essa dicotomia entre corpo e mente. A associação entre câncer e estado emocional é comprovada na literatura desde o fim do século XIX. Daí a necessidade de uma visão integradora do ser humano ante o reducionismo deficitário. “O estado psicológico de uma pessoa, evidentemente, não só é importante na geração da doença, mas crucial para o processo de cura.” (CAPRA, 1999, p. 135). Tal consideração pode ser ampliada a diferentes contextos: prevenção ou cura de patologias, processo de ensino e aprendizagem e outras situações em que o indivíduo esteja na condição de sujeito, e não de mero objeto, pelos motivos os quais suas dimensões sociais, psicológicas, biológicas, culturais, religiosas devem ser consideradas em consequência de suas múltiplas dimensões existenciais.

também disciplinados e obedientes ao Estado — mesmo quando obedecer significava morrer em prol de uma causa.

### 2.1.2 *Educação física no Brasil*

No Brasil, a educação física começa de forma utilitarista, pois surge como procedimento médico para higienizar recém-nascidos e gente oriunda dos aglomerados urbanos intensificados pelo processo de industrialização — para ficarmos em dois grupos sociais. Com isso, esperava-se impactar em situações desfavoráveis à saúde coletiva, dada a ausência de higiene, diga-se, de condições salubres de sobrevivência onde estava a maioria das pessoas (GEBARA, 2006).

Na Educação Física escolar dos anos 1960, o esporte como modalidade esportiva se superpôs à ginástica para fortalecer uma nação que entrava em processo de desenvolvimento e tentativa de projeção internacional. À escola caberia gerar talentos esportivos mediante o trabalho dos professores, que tinham de valorizar a aptidão física segundo um critério de seleção dos mais habilidosos com base na biologia e competição exacerbada. Tal seleção era crucial para defender e representar externamente um país que, internamente, vivia a experiência de um golpe de Estado que impôs a ditadura militar como regime de governo em 1964 (BETTI, 1991; NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012c). Não por acaso, do fim dessa década a meados do decênio de 80 a palavra *desporto* designou competições de alto rendimento, ou seja, associou-se com a desportivação propalada pelo governo militar. Nesse meio-tempo, o vocábulo *esporte* se associaria com a informalidade, a distração e o exercício físico: traços semânticos que bastaram para que desporto fosse preterido a esporte entre os pesquisadores.<sup>4</sup>

Além de biologizante — como dizem certos estudiosos da educação física —, Freire (2009) vê esse momento como politizante porque se trata, também, de relações de poder. Em primeiro lugar, na Europa; depois, no Brasil. Nesse aspecto, mudanças sociais são de natureza somática porque configuram um novo protótipo corporal a cada momento histórico. Afinal, mudam os símbolos usados no corpo, ou melhor, mudam seus significados e sentidos pela sua segunda pele: a cultural (BENTO, 2006a). Segundo Bento (2006a), no processo de consolidação da sociedade industrial, o corpo foi tomado como problema para sua adequação às exigências dos meios de produção e suas consequências nas estruturas organizações do

---

<sup>4</sup> Na perspectiva germânica, o esporte é de natureza mais ampla, isto é, qualquer exercício físico que vise aprimorar ou expressar as dimensões físicas, sociais e psíquicas, dentre outras (BARBIERI, 2001; BENTO, 2012).

convívio social que não poderiam ser mais atendidas pela ginástica de Ling.<sup>5</sup> Por outro lado, foi visto como campo fértil para obter lucro e preservar a saúde dos trabalhadores. Essas visões impactaram no esporte, de modo a modificá-lo para cumprir as exigências e ter os contornos sociais do modelo de corpo desejado para suprir as demandas de mercado. “O corpo e sua capacidade de rendimento e saúde tornaram-se um problema e um investimento racional numa fase de afirmação da sociedade industrial e em face dos princípios e exigências desta. É nisso que se filia a cientificação do desporto.” (BENTO, 2006a, p. 161). Acrescente-se que no processo de industrialização o corpo foi instrumentalizado para se tornar engrenagem na linha de produção. Em muitas situações, o conhecimento foi posto a serviço dos interesses dos grupos hegemônicos. Em consequência, era preciso um corpo alienado e submisso que conseguisse acompanhar o ritmo das esteiras nas linhas de produções. Para alcançar esses objetivos, as instituições — inclusive as educacionais — contribuíram com a preparação e aceitação de ordens alinhadas nos interesses das classes dominantes (NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012c).

A presença das modalidades esportivas como conteúdo a ser ensinado no ambiente escolar pela Educação Física foi — e é — objeto de estudos cujo desenvolvimento constrói uma crítica fundada na possibilidade de o esporte promover a exclusão e reprodução de códigos e significados subservientes ao sistema capitalista, em vez de servirem aos fins educativos de formação humana. De fato, como conhecimento da educação física, a ginástica — depois o esporte — esteve a serviço de finalidades adaptativas do corpo; por exemplo: o controle, a promoção da saúde e o disciplinamento institucional pelo Estado e pelas Forças Armadas, pela Igreja e pela escola, pela medicina e pela indústria; e sempre de acordo com o interesse do grupo hegemônico (GEBARA, 2006).

Sobre essa relação entre corpo e sociedade, Freire (2009) afirma que a educação física cumpriu bem a finalidade que direcionou sua criação, pois aspirava à educação do corpo — ao vigor físico e à utilidade — a fim de se que disciplinasse para os campos de batalha e produção. Não se trata de uma questão terminológica, mas de valores, sentidos e significados

---

<sup>5</sup> A ginástica de Ling alude ao sueco Per Henrik Ling (1776–1839), que desenvolveu um sistema de ginástica adotado pelo governo da Suécia. O sistema combina conhecimentos anatômicos e fisiológicos de sua época com ideias da “filosofia natural” para criar um sistema supostamente científico de exercícios simples em prol do equilíbrio, da harmonia e da saúde. Em essência, o sistema incluía exercícios de natureza militar e de higiene. Ling vislumbrou um programa de exercícios para homens, mas que se estendeu à educação física das mulheres. Por volta de 1909, o sistema foi recomendado como forma de educação física pelo conselho educacional. O instituto que ele fundou em Estocolmo, em 1813, foi central para difundir suas ideias na Europa oriental e ocidental. Em meados do século XIX, o sistema foi introduzido na Grã-Bretanha (HULT; LEVINSON; CHRISTENSEN, 1999; CHANDLER; LINDSAY; VAMPLEW, 2007).

que demandam mudanças na educação física. Além disso, há suas limitações e fragilidades, conforme as expõe Bento (2006b, p. 3–4):

A educação física, sendo sobremaneira importante e basilar, é tão-somente uma parcela do desporto: mais não é do que a disciplina escolar que está incumbida de instruir, introduzir e educar nessa área. É de resto uma disciplina com designação muito pouco precisa e algo equivocada. [...] sem matéria de ensino e sem aprendizagens condizentes, não há nenhuma disciplina que justifique a razão de figurar no cânone das disciplinas escolares. De onde provém a grossa fatia dos conteúdos e habilidades que se ensinam na disciplina de educação física e as capacidades que nela se devem desenvolver? Obviamente do desporto; é este que a justifica. Sem se referenciar a ele, ela seria inócua, não teria razão de existir. Logo a designação desta área escolar é imprópria e é por isso fonte e objeto de orientações equivocadas.

Convém frisar que não se trata de desejar “movimentos mecânicos” repetitivos para não correremos o risco de promover um “adestramento significativo”, pois isso se “[...] distancia de uma aprendizagem significativa” (MOREIRA; SIMÕES, 2010, p. 81). Enquanto na educação física prevalecer o disciplinamento pelo estereótipo militar ou do discurso alérgico à prática — diz Freire (2009) —, dificilmente ela contribuirá para a autonomia do sujeito, tampouco para sua formação humana. Mesmo com o tempo dispensado nas atividades escolares, as pessoas aprendem pouco de significativo na escola, segundo esse autor.

É necessário que a escola se direcione para sua função originária e não seja espaço para algo que vá além do que a ela cumpre proporcionar aos alunos. Se não pode correr o risco de nada ensinar a quem a frequenta, restam a ausência ou as oportunidades escassas de acesso ao arcabouço de conhecimento construído pelo homem: a cultura. “Isto quer dizer que ela é acima de tudo um local de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, de assimilação de conhecimentos, saberes, técnicos, gestos, capacidades, habilidades, competências.” (BENTO, 2006b, p. 7).

Freire (1991, p. 63) diz que “[...] pela motricidade o homem se afirma no mundo, realiza-se, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência”. Daí a importância de romper com o paradigma do processo educativo cartesiano. Rezende (1990), por sua vez, acredita que o homem não aprende somente com sua inteligência, mas também com seu corpo e suas vísceras, sua imaginação e sua sensibilidade. Daí que a Educação Física escolar precisaria considerar o humano no homem durante o ensino de seus conteúdos específicos — seja a dança ou voleibol, por exemplo —, propiciando um movimentar-se que exceda o simples fazer pelo desejo de realizar permanentemente as autonomias possíveis ante exercícios físicos repetitivos e extenuantes. Nas palavras de Bento (2009, p. 24), precisaria

considerar o homem como um ser “superior”, porque reúne [...] em si corpo e alma, espírito e natureza, bondade e força”, como uma “[...] criação e conjugação maravilhosas de elementos heróicos e divinos com apreciado estatuto de sublimação, entronização e eternidade” (BENTO, 2009, p. 24). É imprescindível ver cada passo desse homem como um esforço dos músculos, dos nervos, dos tendões, do coração e da alma; de um homem que não se cansa, feito uma criança que não sabe ao certo aonde vai chegar, mas que busca o desconhecido motivada pela sua curiosidade, que dissipa o desânimo, pois sua imaginação ainda se superpõe à razão; e nenhum adulto lhe disse que não vale a pena sonhar.

## 2.2 Educação física escolar: esporte no ensino fundamental

A prática do esporte pressupõe inerentemente elementos como competição, regras, rendimento, táticas e técnicas esportivos cujo fomento em prol da formação talentos se espera que a ciência do esporte garanta e oportunize. Mas foram necessárias mais de três décadas de debate sobre o predomínio do ensino exacerbado das técnicas esportivas nas aulas de Educação Física para o que o escopo dessa disciplina começasse a se abrir a conteúdos relativos a outros elementos esportivos que fossem úteis à formação humana de educandos do Ensino Fundamental do século XXI. No presente, as aulas de Educação Física tendem a ser vistas como momento e espaço de lazer<sup>6</sup> e descanso de atividades de natureza intelectual — supostamente mais sérias — que exigem esforço mental propiciado pelos outros componentes curriculares no ambiente escolar. É como se fossem momentos de recompensar o labor das aulas de outras disciplinas com a descontração e a ocupação do tempo livre. Daí o aspecto compensativo — ou punitivo — dos esforços envidados em atividades marcadamente intelectuais, de uso intenso da racionalidade. Este capítulo busca sondar o status do aprendizado do esporte nas aulas de Educação Física escolar, inserida na educação básica como complementaridade legalmente instituída no rastro de “[...] um projeto legislativo precedente ao projeto pedagógico, interferindo no próprio conteúdo da disciplina, isolando-a do contexto das outras disciplinas, que compuseram os currículos escolares” (GEBARA, 2006, p. 22).

### 2.2.1 Educação Física no Ensino Fundamental

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), via resolução 5 e emenda constitucional 53/2006, ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos. Com isso, crianças com 6 anos de

---

<sup>6</sup> O lazer foi compreendido como conquista trabalhista para o descanso, a diversão e o passatempo; era o tempo livre ou tempo disponível, dentre outras definições encontráveis no *Dicionário crítico do lazer* (LAZER/CONCEPÇÕES, 2004, p. 120).

idade devem frequentar a escola, assim como deve ser ofertada a Educação Infantil a crianças com a idade de 4 anos completos, conforme a emenda constitucional 59/2007. A obrigatoriedade legal do componente curricular Educação Física não exige atuação de profissional com formação nessa área para lecionar na Educação Infantil nem nos primeiros anos do nível fundamental (FLORENCE; ARAÚJO, 2005). Nota-se nisso uma continuidade histórica em que a educação física se sujeita a outros campos do conhecimento e em que se lhe atribui uma ação complementar à educação, pois as aulas convergem não para objetivos de seu campo de conhecimento, mas para objetivos às vezes alheios ao universo da educação física. Exemplifica isso o uso da psicomotricidade com as crianças para suprir o déficit de aprendizagem de certos alunos em relação a outros componentes curriculares tidos como mais relevantes. Portanto, a educação física passa a ser um meio para ensinar matemática, português, sociabilização (BRASIL, 1997).

Quanto ao profissional não formado lecionar Educação Física, é como se tal possibilidade anulasse a formação inicial específica do docente; como se fosse um entrave ao reconhecimento legislativo e ao alcance social e significativo da Educação Física e de sua necessidade numa etapa tão importante para o desenvolvimento da personalidade humana. Outro fato de destaque, a Educação Física tem peculiaridades que, quando comparadas com as de outras disciplinas, mostram-se capazes de influenciar suas possibilidades de prática pedagógica. Exemplifica isso a necessidade de espaços e materiais apropriados para a vivência da cultura pertencente a sua área de conhecimento. Por isso, torna-se importante mencionar que no Brasil menos de 1% das receitas municipais vai para infraestrutura esportiva, o que demonstra a carência de ações governamentais que subsidiem o fomento à prática esportiva nas escolas, assim como em outros ambientes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

De fato, esses dados do IBGE reiteram a responsabilidade dos municípios pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, assim como a dos estados e do Distrito Federal de cuidar, também, dos níveis fundamental e médio. Essas atribuições, por sua vez, suscitam a reflexão sobre a predominância da falta de espaços específicos para práticas esportivas nas aulas de Educação Física escolar; sobretudo caso se considere que esta é, na educação básica, um componente prescrito por lei — em especial na Educação Infantil e no nível fundamental.

Ao abordar as relações entre qualidade de vida e educação na infância e na adolescência, De Marco (2007) apontou a inexistência, na escola pública, de princípios filosóficos e políticas consolidados que garantam recursos materiais e profissionais, que

umentem e melhorem o atendimento às diversas especificidades do desenvolvimento infantil. As propostas e estratégias definidas têm de estar fundamentadas em sincronia com a faixa etária das crianças, as quais têm certas necessidades e características gerais e individuais, de acordo com as vivências de cada ser no mundo. De modo adverso, na realidade das escolas, dada a ausência de material e infraestrutura, as definições são mais pautadas, considerando a restrição de espaço e material para a prática esportiva, ante os princípios pedagógicos que precisam nortear o processo de ensino ao discente (NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012c).

Curiosamente, fala-se de uma situação contemporânea da ação do governo federal de reestruturar e aparelhar a escola pública por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que tem investido na modificação dessa situação educacional. Nesse caso, seria fundamental que os profissionais envolvidos no processo educacional respeitassem os limites das crianças mediante atividades gradativas e compatíveis com os estágios de desenvolvimento. Como quer De Marco (2007, p. 149–50), no contexto escolar é “complicado” para a criança “[...] desenvolver-se e estruturar-se psicologicamente”. O sistema nervoso central não pode mais ser pensado de forma isolada, da qual emanam as emoções, as sensações, as percepções e os movimentos.

Ao praticar uma ação motora, a criança o faz com sucessivas sensações visuais, auditivas, sinestésicas, com seu intelecto, com seu componente mnemônico e com suas emoções; quando os músculos se movimentam, estão não apenas configurando alavancas, mas também exprimindo todo o conteúdo emocional que a criança carrega consigo e que é fruto de suas experiências de vida passadas e presentes e de seu processo de socialização. (DE MARCO, 2010, p. 152).

A complexidade da existência humana desafia o profissional da Educação Física e — por que não? — os outros profissionais da educação. O desafio se evidencia na hora de proporcionar aulas estimulantes que contribuam para a formação humana, isto é, para a personalidade do aluno na Educação Infantil e nos períodos seguintes da educação básica. Conceber e concretizar tais aulas exige conhecimentos basilares: trata-se — diz Moraes (2006) — de focar no corpo-problema e no corpo-mistério. O primeiro é abarcado pela dimensão morfofisiológica — portanto, passível de solução; o segundo nos falta cognição para defini-lo, pois sua complexidade só nos permite uma intuição contemplativa.

O corpo do homem está abrangido por ambas as mencionadas categorias. Ele é simultaneamente, problemático e misterioso, pois que, podendo ser campo de esquadramento e objeto de conhecimento, também é, em sua existencialidade plena, manancial de mistérios. (MORAIS, 2006, p. 74).

Eis por que é necessário ir além da dimensão biológica; mas sem ignorá-la. Ela tem lugar de relevância no desenvolvimento humano, considerando-se as dimensões ética, moral, religiosa e outras que compõem a individualidade e caracterizam as pessoas em meio à diversidade encontrada nas organizações escolares, nos bairros, nas cidades — numa palavra, no mundo vivido. Nista-Piccollo e Moreira (2012c, p. 75) entendem a necessidade de o docente saber o que o discente pode executar em certo momento de seu desenvolvimento; caso contrário, “[...] o professor fica sem meios que o auxiliem a definir objetivo, conteúdos e métodos”. Nas fases de desenvolvimento em períodos etários — dizem esses autores, assim como Balbino (2001) e Reverdito e Scaglia (2009) —, não há desenvolvimento linear nem demarcação que as caracterizem e as definam. Há, sim, períodos mais receptíveis a estímulos, portanto mais sensíveis e favoráveis a adaptações na fase em que a criança se encontra.

Não se pode ignorar a historicidade do aluno, pois ela expõe o contexto social e cultural a que ele pertence e que influencia seu desenvolvimento no aspecto motor, cognitivo, social e afetivo, dentre outros (BALBINO, 2001; FREIRE, 2003; REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Logo, podem variar as condições encontradas em torno do nível de formação de aprendizado de cada pessoa, assim como a individualidade é um princípio a ser considerados no ato educativo.

Freire (2006, p. 115) toca em outro ponto que merece destaque: crianças que são tratadas segundo uma projeção ideal, em vez de ser vistas na realidade concreta e cotidiana delas no ambiente escolar. Tal tratamento ignora que a criança aprende como criança, tal qual o adulto aprende como adulto. Na idealização, “[...] a criança pode ser somente polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa e silenciosa, enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno”; no concreto da realidade cotidiana, a criança adora correr, gritar e perturbar — ora de maneira perversa e maldosa, ora amigável e amorosa. Dito de outro modo, a criança não se encontra em condições de submeter-se a um tratamento que a obrigue a ficar sentada em uma cadeira, concentrada e interessada horas a fio, como as rotinas escolares pressupõem. Faltam a ela estímulos condizentes com a condição real de criança; logo, é preciso ensiná-la por meio do que lhe tem significado e sentido mediante um trabalho de compreensão da complexidade do ato de brincar/jogar, aparentemente simples.

[...] correr atrás de uma bola não é um movimento qualquer. É uma expressão humana, simbólica, cultural, expressão de uma pessoa e uma bola, de uma situação, uma manifestação de pensamento e sentimentos, posto na criança tanto quanto no objeto que ela manipula. (FREIRE, 2006, p. 118–9).

Como se lê, o jogo/a brincadeira se torna campo propício ao desenvolvimento da dimensão social, biológica, cultural e ética, dentre outros, através de apropriação de modelo que direcione e configure o humano no homem. Não se pode restringir nem isolar o movimento do sujeito que chuta uma bola. Quem chuta é o indivíduo, e não sua perna; e ele o faz porque absorveu símbolos da cultura em que vivencia, a exemplo do futebol. Assim, é preciso buscar a interação entre sujeito, bola e ambiente.

Convém dizer que naqueles que manifestam uma inquietude com o esporte — diga-se, com as modalidades esportivas — pode-se deduzir a existência de uma preparação voltada a elas via jogos e brincadeiras durante o Ensino Fundamental. Isso pode ser entendido como uma especialização esportiva precoce; igualmente, como apropriação gradativa dos repertórios de expressões corporais possíveis na e pela motricidade que permitam ampliar o acesso e as condições de conhecer e praticar elementos como as danças, as lutas, os jogos, as modalidades esportivas, as atividades circenses, dentre outros encampados pelo escopo da ciência do esporte.

Tais elementos têm sido objeto de estruturação e organização sistemáticas para ser ensinados na Educação Física. Um desses tratamentos é o de Scaglia (1999), apresentado no quadro a seguir, que proporciona a visualização do que se espera que o aluno consiga realizar de acordo com a faixa etária, mesmo que se trate do esporte jogado de forma coletiva. Acredita-se que serve de parâmetro para os resultados encontrados, assim como as matrizes curriculares das redes de educação municipal e estadual.

Quadro 1 – Resultados de aprendizagem da cultura esportiva a ser alcançados conforme a faixa etária

FAIXA ETÁRIA	PROPOSTA PEDAGÓGICA
7 – 8 anos	Jogo alicerçado pelos fundamentos básicos Objetivo nessa faixa etária: aquisição e ampliação do vocabulário motor das crianças Ênfase na exploração das habilidades motoras.
9 – 10 anos	Jogo alicerçado pelos fundamentos básicos Ênfase maior na execução dos movimentos aprendidos anteriormente Concretização dos fundamentos básicos já assimilados Aprimoramento e desenvolvimento dos fundamentos básicos já assimilados
11 – 12 anos	Jogo alicerçado pelos fundamentos secundários, os quais são derivados do básico e que não acontecem sem que os anteriores tenham sido aprendidos de forma correta Objetiva ao aprimoramento e desenvolvimento dos fundamentos derivados
13 – 14 anos	Jogo alicerçado pelos fundamentos táticos específicos que se referem às posições dos jogadores, suas funções e suas características próprias, bem como às estratégias utilizadas por estes no jogo Maior ênfase no aprendizado dos posicionamentos táticos e estratégicos, assim como nas posições dos jogadores no jogo

Fonte: REVERDITO; SCAGLIA, 2009.

### 2.2.2 *Matriz curricular*

Em 2004, o governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE), iniciou o processo de reorientação curricular em virtude da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e mediante um debate sobre o currículo em todas as áreas do conhecimento. A elaboração dessa matriz contou com a participação não só de técnicos pedagógicos da Coordenação de Ensino Fundamental (COEF), em parceria com professores das escolas da rede estadual, mas ainda de professores das universidades: Federal, Católica e Estadual de Goiás; assim como do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), na condição de assessores do processo para garantir a autonomia e autoria da equipe do COEF e da rede. Como resultado desse processo de discussão sobre o Ensino Fundamental com a contribuição de professores de Educação Física de todas as subsecretarias estaduais de Educação — mediante debates locais, regionais e estaduais —, foi produzido o documento intitulado “Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate — Goiás, matrizes curriculares: caderno 5”.

No caderno 5, os componentes curriculares encontram-se dentro de uma estrutura organizacional sistematizada através de *eixos temáticos, conteúdos e expectativas de aprendizagem* durante os nove anos do nível fundamental. No tocante à Educação Física, os temas incluem *jogos, dança, ginástica, lutas, esportes e conhecimento sobre o corpo humano*. A seleção dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem não está vinculada ao ano de escolaridade; portanto, a cada ano são diversas as possibilidades apresentadas para ser escolhidas segundo a realidade dos estudantes e o contexto social a que estes pertencem. Darido (2003) aponta que essa maneira de sistematizar conteúdo é sugerida por quem se apoia na tendência pedagógica crítico-superadora, porque acreditam que é preciso evitar o ensino por etapas, o que, por sua vez, torna-se prescindível pré-requisito. Daí a tendência pedagógica ser de fato usada como referencial teórico dessa matriz curricular.

No entanto, em 2014 foi expedido, pela SEE, o documento “Bimestralização”, que direciona os conteúdos a ser desenvolvidos a cada bimestre e em seu respectivo ano do nível fundamental. Como conhecimento da Educação Física escolar, os conteúdos (lutas, danças, ginástica, jogos, modalidades esportivas, conhecimento sobre o corpo humano) deve estar presente, gradativamente, nos nove anos desse nível escolar, como se pode observar no quadro a seguir. As expectativas de aprendizagem são cumulativas e contínuas a partir do primeiro ano até o nono ano. São agrupadas aqui pelos descritores verbais que remetem às expectativas de aprendizagem através de habilidades e competências a ser adquiridas pelo educando no processo educacional através da Educação Física.

Quadro 2 – Expectativas de aprendizagem e eixos temáticos do ensino de Educação Física escolar

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<i>Dança</i>	<p><b>Identificar, vivenciar e compreender</b>            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            As diferentes danças, por exemplo: clássica, moderna, contemporânea e da cultura popular            A dança como linguagem estética, produto da cultura humana que pode desenvolver o potencial artístico das crianças            Movimentos espontâneos e composições coreográficas, individual e coletivamente            As possibilidades de criação de movimentos expressivos respeitando os ritmos de cada um            Movimentos expressivos e coreografias que tematizem questões afetivas, sociais e estéticas            A história das danças            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            A origem e o contexto em que se desenvolveram os tipos de dança            As manifestações rítmicas e expressivas por meio da criação e adaptação coreográfica            Dança como uma forma de manifestação de sentimentos, da religiosidade e como possibilidade de lazer e trabalho            Registrar (escrita, desenho e apresentações coreográficas) os aspectos conceituais e práticos            Ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento e outros elementos que identificam as diferentes danças</p>
<i>Corpo, movimento e saúde</i>	<p><b>Identificar, vivenciar e compreender</b>            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 como respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros            Possibilidades e limitações do corpo em movimento relacionado à capacidade cardiorrespiratória, resistência muscular, frequência cardíaca            Atividades que possibilitem autoconhecimento do corpo em movimento através de exercícios de alongamento            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, alimentação e hábitos saudáveis de vida            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: alterações fisiológicas relacionadas com batimentos cardíacos e respiração durante práticas corporais</p>

## ... Continuação do Quadro 2

EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<i>Jogos e brincadeiras</i>	<p><b>Identificar, vivenciar e compreender</b>            Jogos e brincadeiras tradicionais            Jogos e brincadeiras cantadas            Jogos simbólicos            Jogos sensoriais            Jogos cooperativos            Jogos pré-desportivos            Jogos de tabuleiros (dama, xadrez, ludo etc.)            Jogos e brincadeiras da família das diferentes regiões brasileiras e de outros países            Recriar jogos e brincadeiras            Construir brinquedos com materiais diversos            Ressignificar os jogos, as brincadeiras e suas regras            Jogos eletrônicos e as práticas corporais            Importância da organização coletiva na elaboração de gincanas, brincadeiras e jogos internos            Jogos cooperativos e os jogos competitivos</p>
<i>Ginástica</i>	<p><b>Identificar, vivenciar e compreender</b>            Vários tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral dentre outras            Várias possibilidades de movimento e manuseio de equipamentos próprios da ginástica            Brincadeiras e atividades rítmicas diversificadas com música e sem música            Movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas            Princípios éticos como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade            Atividades que utilizem os aparelhos da ginástica: arco, bola, corda, maça, fitas etc.            Origem e as transformações históricas das ginásticas que foram introduzidas no Brasil e suas manifestações atuais em academias, praças públicas, no lazer, nas competições olímpicas            Fundamentos básicos da ginástica como saltar; equilibrar; rolar/girar; trepar; balançar/embalar; malabares            Diferentes tipos de ginásticas: natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral, dentre outras            Relação da ginástica com os padrões estéticos de beleza corporal, com o consumismo, o lazer e a saúde            Relação entre a ginástica artística e os elementos presentes no circo            Registrar os conhecimentos aprendidos (através da oralidade, desenhos, textos escritos, painéis etc.)</p>
<i>Esporte</i>	<p><b>Identificar, vivenciar e compreender</b>            Diferentes modalidades esportivas tendo como princípio o lúdico            Movimentos do corpo na prática esportiva            Derivações dos esportes tradicionais como o futebol de rua, futevôlei e o vôlei de areia            Princípios éticos como diálogo, respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade e cooperação            Objetivos, regras e fundamentos de cada modalidade esportiva (individuais e coletivas)            Transformações histórico-culturais das modalidades esportivas, participação e inclusão de todos            Origem e significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (regras, técnicas, sistemas táticos, 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            Riscos e benefícios para a saúde na prática das diversas modalidades esportivas            Relação entre os esportes e os problemas sociais, tais como violência, consumismo, corpolatria, discriminação e uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde</p>
<i>Lutas</i>	<p><b>Identificar, vivenciar e compreender</b>            Origem e as transformações históricas das lutas (capoeira, judô, caratê 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, corpolatria, preconceito            Princípios éticos, tais como: respeito, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, justiça</p>

O documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itumbiara (GO) denominado “Síntese do currículo pleno” mostra sua estruturação por *Habilidades* a ser alcançadas com aplicação dos *Conteúdos/Eixos temáticos* e através de *Procedimentos* para o alcance da aprendizagem pelos alunos em relação à Educação Física do Ensino Fundamental 1 e 2. Descrevemos aqui os pertencentes ao nível 1, ofertado pela SME.

*Rede municipal de educação.* No nível fundamental 1 (1º–3º ano), predominam jogos com definições diversas que, aparentemente, explicitam os objetivos a ser alcançados em seu desenvolvimento: jogos motores; jogos de lateralidade; jogos para membros superiores e inferiores e desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras: lateralidade; orientação espacial. Como conteúdos, existem também valores humanos, de maneira transversal; conhecimento sobre o corpo; noções de higiene, postura, competição e recreação; orientação espacial; memória espacial. Do 4º ao 5º ano, aparece, como conteúdo/eixo temático, o esporte (basquetebol, futsal, handebol, voleibol na condição de iniciação esportiva), que se mantém até o 9º ano. Por fim, jogos recreativos, higiene, saúde e alimentação, além de postura corporal, compõem o conteúdo.

A SME adotou, via contrato com o sistema Positivo de ensino, o material didático comumente denominado de apostila. Usada de maneira complementar, é específica para Educação Física do 1º ao 5º ano. Sua estrutura como conteúdos abordados pela Educação Física nessa proposta de ensino supõe jogos, esportes (pré-desportivos), dança, ginástica e lutas (jogos de oposição), os quais devem ser fundamentados pelo lúdico durante suas experimentações pelos escolares. Os pré-desportivos são caracterizados pela flexibilidade de transformações das regras conforme as necessidades e os objetivos a ser alcançados, bem como o ambiente em que acontecerá a vivência. Embora haja elementos semelhantes aos esportes, a possibilidade de adaptações os singulariza; além disso, os jogos pré-esportivos devem ser ensinados não como preparatórios para os esportivos, mas pelo seu valor e pelas possibilidades de aprendizagem. O material em estudo contém uma divisão a ser alcançada na aprendizagem, entre os educandos, de qualquer conteúdo acima descrito, tendo em vista um desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo que resulte no desenvolvimento cultural do indivíduo. Além disso, pode-se dizer que o material trata genericamente os assuntos levantados, ou seja, é resumido.

*Rede particular de ensino.* Nas escolas privadas não se encontrou matriz curricular para o componente curricular Educação Física; o que existe — quando existe — é material apostilado fornecido pelos sistemas de ensino aos quais as instituições de ensino aderiram via contrato. As apostilas contêm informações de âmbito geral e superficial, diga-se, não

aprofundam os conteúdos a ser desenvolvidos pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem discente. Dentre as unidades de ensino, umas dispensam o aluno de frequentar aulas de Educação Física escolar quando comprovada sua participação em outras práticas de exercício físico ofertadas pelas escolas e academias especializadas de natação, futebol de campo, voleibol etc.

A essas matrizes próprias do currículo escolar em Goiás — e aos materiais usados para cumpri-las — subjaz um elemento essencial na prática pedagógica da Educação Física escolar em geral: as abordagens de ensino. Segundo Darido (2003), a partir do fim da década de 70, surgiram tendências pedagógicas para dissipar a prevalência das vertentes biológicas, tecnicistas e esportivas na educação física no ambiente escolar e ajudar a superar o paradigma mecanicista.<sup>7</sup> Por outro lado, em certa medida — cada qual à sua maneira —, tais tendências ajudaram a construir outros problemas para o cenário atual da Educação Física escolar. Além disso, mesmo que as vertentes surgidas nos anos 70 tenham sido transformadas, ainda influenciam a formação profissional e a prática pedagógica da Educação Física escolar.

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 2).

As ponderações feitas aqui acerca de tais tendências pedagógicas quanto às modalidades esportivas, em especial, e aos elementos a elas inerentes se direcionam não a seus autores e defensores, mas à repercussão de seus trabalhos, como sugere Stigger (2005).

### 2.2.3 *Abordagens da Educação Física escolar*

Na tentativa de superar, nas aulas de Educação Física, os limites biológicos associados ao rendimento corporal (DARIDO, 2003), isto é, na reelaboração de pressupostos pedagógicos para o ensino integral do escolar — uma aprendizagem que envolvesse o processo cognitivo, afetivo e psicomotor —, a tendência da psicomotricidade foi pioneira. No Brasil, o autor mais influente no tocante a essa proposta pedagógica foi o francês Le Bouch, mediante obras traduzidas no Brasil, com sua presença em cursos e em contatos com estudiosos daqui. Além da Educação Física escolar, a psicomotricidade é indicada e aplicada

---

<sup>7</sup> Antes da década de 1970, é claro, houve outras tendências que guiaram a trajetória da educação física. Escapam, porém, ao escopo deste item, que não tem enfoque histórico. Mas estão registradas em artigos, dissertações e teses acadêmicos, assim como em livros de pesquisadores e autores desvinculados da pesquisa universitária (DARIDO, 2003).

por profissionais de áreas como a psiquiatria e a psicologia, dentre outras que desenvolvem trabalho com crianças. Na Educação Física escolar, sua importância está na ampliação do movimento, até então restrito à dimensão biológica, para dimensões como a afetividade e cognição a fim de garantir o desenvolvimento funcional da criança, subsidiá-la em seu equilíbrio e na expansão de sua integração com o meio (DARIDO, 2003).

Outra tendência pedagógica, a abordagem desenvolvimentista foi fomentada no Brasil pelas ideias de Tani (1987), Tani et al. (1988) e Tubino (1994). Com foco, sobretudo, na aprendizagem do movimento, essa abordagem visa obter outros aprendizados nas aulas de Educação Física como consequência da apropriação das habilidades motoras. Para os autores dessa perspectiva pedagógica, a habilidade motora é ponto fundamental, pois as adaptações e possíveis soluções dos indivíduos são de natureza motora (DARIDO, 2003). Segundo Darido, os adeptos dessa tendência na Educação Física precisam se preocupar em ofertar aos discentes condições gradativas e diversificadas de experiências para seu desenvolvimento motor de acordo com seu crescimento e aprimoramento via aprendizado das habilidades mais simples às mais complexas, das mais genéricas às mais específicas. Para tanto, elaborou-se uma classificação dos conteúdos que considera a faixa etária. No dizer de Daolio (2004), Darido (2003) e Darido e Sanches Neto (2005), o processo de desenvolvimento motor acontece em estágios: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente delineados. Daólio afirma que é imprescindível conhecer as condições que envolvem o processo de aprendizagem do aluno segundo seu crescimento e desenvolvimento a fim subsidiar a prática docente no ensino de certas habilidades motoras.

Contudo, na apropriação das habilidades motoras, a tendência desenvolvimentista atribui pouca importância — ou uma discussão tímida — à influência sociocultural das condições psicológicas e socioeconômicas, além do ambiente familiar (DARIDO, 2003; DAOLIO, 2004; GOLIN, 2005). Nos termos de Daólio, enquanto os conteúdos pertencentes à Educação Física escolar — esportes, danças, lutas e outros temas esportivos — visam oportunizar estímulos adequados ao estágio de desenvolvimento motor em que se encontra o aluno, o patrimônio cultural construído socialmente é pouco discutido e valorizado.

A abordagem construtivista-interacionista tem em Freire (1989) seu protagonista quanto a divulgá-la na pedagogia da Educação Física escolar. Sua obra *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física* é uma proposta que considera a individualidade do aluno em virtude das diferenças significativas na vivência de cada um por causa do contexto

sociocultural a que pertence. Com isso, contrapõe-se a procedimentos metodológicos que visavam padronizar o comportamento pela seleção dos mais habilidosos a fim de ter rendimento máximo com o intuito de participar de competições e esportes de patamar elevado. Cabe dizer que esse autor é contrário à proposta pedagógica que não vislumbre, na competição, sua função contributiva à formação e educação do escolar. Para Darido (2003, p. 7), a vantagem central dessa tendência pedagógica é “[...] que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos da educação formal”; além disso, presume considerar o que o aluno já conhece em seu universo, contrapor-se à função diretiva e central do docente, bem como construir, aos poucos, o conhecimento pelo ato de brincar e jogar através de atividades mais complexas e desafiadoras permeadas pela dimensão do lúdico. Essa autora ainda menciona que o jogo e as brincadeiras são fundamentais nessa perspectiva pedagógica, daí ser considerados nelas como estratégia de ensino e conteúdo.

Daolio (2004), porém, aponta que jogos e brincadeiras, na perspectiva construtivista, são considerados como meio facilitador da aquisição de conhecimentos, em vez de elemento culturalmente construído pela humanidade; por isso, deveriam ser aprendidos pelos alunos. Nesse sentido, reconhece similitude com a abordagem desenvolvimentista, pois propõe o desenvolvimento motor tendo em vista o cognitivo. Freire entra nesse debate argumentando que não existiriam padrões de movimento relacionados com o desenvolvimento biológico porque — cabe frisar — o contexto sociocultural vivido pelo aluno influencia, sobremaneira, suas formas de aprender. Para Darido (2003), um aspecto negativo dessa abordagem pedagógica estaria na ausência de estruturação e sistematização de conteúdos próprios da educação física; noutros termos, embora esse componente curricular encerre uma instrumentalização útil para fins educativos válidos e importantes, pouco ou nada se relaciona com a área de conhecimento. Na visão de Darido e Sanches Neto (2005), outro fato de fragilização dessa tendência (e de outras, cabe dizer) seria uma interpretação equivocada que leva as aulas de Educação Física a se encerrarem em momentos de *laissez-faire*: os alunos interagem com o ambiente em uma prática pela prática — carente de uma estruturação organizacional com objetivos coerentes e procedimentos metodológicos favoráveis à participação discente ativa; e o fazem em aulas tradicionais cujas decisões são centralizadas na prática docente. Como as respostas eram dadas pelo professor, aos alunos restaria a repetição, em vez da produção de conhecimentos: a busca de solução para problemas.

Ainda em oposição ao paradigma da aptidão física, instala-se no cenário da Educação Física escolar brasileira, segundo Darido (2003), a tendência pedagógica crítica superadora,

que mais se sedimentou no país. Prova isso o número de publicações em periódicos, que por sua vez reflete a quantidade considerável de professores e pesquisadores dessa tendência nas universidades. Seu alicerce teórico se vale do marxismo e neomarxismo — em que o discurso é a defesa social — e se expressa, em especial, na obra do Coletivo de Autores (SOARES, 1992), dentre outros estudos que fomentaram e ajudaram a estruturar tal proposta pedagógica.

Para adeptos e defensores dessa linha pedagógica, segundo Darido (2003) e Daolio (2004), é imprescindível ir além do como ensinar conteúdos nas aulas de Educação Física. Isso porque todo conhecimento parte de um contexto histórico e social que precisa ser refletido via questionamentos acerca de elementos como poder, esforço, interesse e contestação; questionamentos importantes para que o aluno adquira capacidade de compreender as transformações da produção da humanidade, as quais não são naturais em diferentes momentos da evolução humana. Essa tendência pedagógica para o Coletivo de Autores — diz Darido (2003) — é diagnóstica porque visa fazer com que o aluno obtenha condições para ler, interpretar e julgar a realidade em que vive numa perspectiva que tem relação ética com os interesses de dada classe social. Essa capacidade de síntese da realidade via reflexão é dada pelos estudiosos dessa linha pedagógica como projeto político-pedagógico em virtude da deliberação de propostas diretivas a determinado assunto, problematizado a dimensão política, e pela interpretação das ações humanas na realidade, deixando claras suas intencionalidades.

Para essa tendência pedagógica, de acordo com Daolio (2004), um elemento de mais significado para Educação Física escolar é a definição de seu objeto de estudo: a chamada cultura corporal, composta pela dança, pela capoeira, pelos jogos, pelos esportes — as modalidades esportivas. A seleção dos conteúdos se vincula à contemporaneidade e à sua relação com a história de vida dos escolares; daí que são desnecessários pré-requisitos. Além disso, os conteúdos podem ser desenvolvidos nas séries considerando o aprofundamento dos conteúdos propostos para superar a linearidade estruturante do sistema seriado.

Embora tenha havido avanços na compreensão do conhecimento acumulado historicamente e na identificação de suas intenções e seus significados na sociedade — os quais precisam ser analisados ao adentrar o ambiente escolar —, há lacunas nessa tendência pedagógica. Em parte, na dimensão simbólica em que todo conhecimento produzido no decorrer da história tem sua significação transformada na vida diária, no ambiente sociocultural a que o indivíduo pertence. Assim, em cada bairro, cada cidade, cada região, a perspectiva construída em torno da valorização da dimensão simbólica por cada ser humano pode ser diferente (DAOLIO, 2004).

Darido (2003) afirma que aderentes a essa perspectiva como Resende (1994) alertavam que quase nada tem sido realizado para uma ação pedagógica, isto é, para a elaboração de uma estrutura pedagógica que subsidie a ação educativa. Existem críticas a essa proposta pedagógica porque não tem conseguido sair das malhas tecidas no nível teórico; com isso, encerram-se em possibilidade de perder o sentido crítico superador. A autora diz que outras críticas a essa perspectiva alvejam a ampliação do debate sobre seus problemas a níveis abstratos e genéricos que tendem a confundir ainda mais o que já é tido como ambíguo na Educação Física escolar. Darido e Sanches Neto (2005) salientam a dificuldade de perceber a efetivação de tal proposta sem correr o risco de tornar a educação física extremamente teórica.

A abordagem sistêmica, de influência sociológica, filosófica e, menos intensamente, psicológica, foi outra a penetrar no sistema educacional segundo descreve Darido (2003). Betti é o responsável por essa proposta pedagógica através de suas obras, cuja precursora foi *Educação física e sociedade*, de 1991. Na visão de Darido, tal tendência se fundamenta na teoria dos sistemas defendida por Bertalanffy e Koestler e que se desenvolve com conceitos hierárquicos, tendências autoafirmativas e autointegrativas. Nela, a Educação Física escolar é vista como um sistema aberto, pois recebe influências da sociedade, porém não deixa de influenciá-la.

Para Darido (2003, p. 10), essa perspectiva pedagógica se preocupa com a especificidade da Educação Física escolar em que a cultura corporal do movimento é compreendida como meio e fim desse componente curricular; nela, espera-se que o aluno usufrua, reproduza e transforme conteúdos como a dança, o esporte e a ginástica, semelhantemente a outras tendências pedagógicas. Mas se difere da tendência crítica superadora, que vê como elemento primordial o conhecimento, e não a vivência dos conteúdos, para pôr em relevo a importância da “[...] experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetivas advindas da prática de movimentos”. Nessa perspectiva pedagógica, as habilidades motoras não são os únicos conteúdos da Educação Física nem podem ser distanciadas das aulas porque são “[...] necessárias em níveis satisfatórios para que o indivíduo possa usufruir dos padrões e valores que a cultura corporal do movimento oferece após séculos de civilização”. Enfim, nessa proposta pedagógica, todos os alunos têm direito a participar das aulas de Educação Física independentemente de sua predisposição ao conteúdo a ser ensinado — princípio da inclusão — e da ampliação da oferta de conteúdos nas aulas — princípio da diversidade.

Na busca de romper com o paradigma esporte/aptidão física, em que predominavam estruturas organizacionais autoritárias, Darido (2003) diz que houve empenho em uma

proposta de superação por meio da linguagem para emancipar os escolares. Trata-se da tendência pedagógica crítico-emancipatória, cujo enfoque na Educação Física escolar Kunz (1994) propôs nos livros *Educação física — ensino e mudanças* e *Transformação didático-pedagógico do esporte*. Nessa abordagem, a linguagem é o meio para que todos possam compreender o mundo social e participar — seja na condição interativa, elaborativa ou modificativa — de níveis variados conforme o contexto do grupo em que se encontram inseridos; assim como para oportunizar, pelo empenho, o conhecimento, o aprimoramento e a apropriação da cultura. A aula nessa proposta pedagógica tem uma estrutura organizacional em que o aluno procura meios e possibilidades de êxito em sua participação nas atividades propostas — a experiência manipulativa. Em seguida, deve explicitar o que aprendeu nas experiências pela linguagem ou pela representação cênica. Por fim, objetiva-se que adquira capacidades argumentativas e hermenêuticas acerca dos significados culturais da aprendizagem (DARIDO, 2003).

A abordagem cultural — diz Daolio (2004) — foi proposta para se sobrepor à concepção biológica que ainda predominava nas aulas. Fundamentada na antropologia, busca a relevância sociocultural do processo de formação do homem em seu aspecto social, com a vantagem de que o aspecto biológico permanece relevante nessa proposta. Para o autor, a essência da educação física é a cultura, pois as manifestações corporais humanas são oriundas da dinâmica cultural; tanto o é que a seleção de dado repertório de ações corporais para compor os conteúdos da Educação Física se relaciona com as análises e considerações culturais de dado contexto. Como diz Darido (2003), visto ser amplo o conceito de técnicas corporais — pois todo movimento é um gesto técnico, então, exceto em alguns contextos —, seria quase impossível qualificar técnicas corporais em excelentes ou péssimas porque toda técnica seria cultural e vinculada a certo momento histórico de uma sociedade. Nessa lógica, a abordagem cultural evidencia que a Educação Física valoriza modelos advindos do esporte de alto rendimento em detrimento das técnicas dos alunos, que são culturais. Daí a importância da alteridade como princípio útil ao professor de Educação Física, pois lhe permite considerar a diversidade nas manifestações culturais sem parâmetros para mensurar o certo e o errado.

A ruptura da abordagem dos jogos cooperativos, segundo Darido (2003), estaria em crer que a competição é natural em razão do condicionamento imposto de que é inevitável competir. Tendo Brotto (1995) como proponente — sobretudo na obra *Jogos cooperativos* —, essa tendência visa criar possibilidades para que *todas* as pessoas alcancem a vitória e, logo, a felicidade; diferentemente dos jogos competitivos, dos quais *algumas* pessoas saem privilegiadas com a vitória. Enfatiza, à luz da antropologia, que as estruturas sociais definem

se as pessoas vão competir ou cooperar entre si. Na visão de Darido, a relevância dos valores humanitários possíveis pelo uso dos jogos cooperativos está na colaboração das aulas de Educação Física para a formação discente. Contudo, tal abordagem pedagógica carece de concretização mais consistente de seus pressupostos educacionais através dos pilares da filosofia e sociologia, ainda mais numa sociedade que influencia intensamente a relação entre competição e cooperação.

De pesquisas em ambientes não escolares como as academias de ginásticas e o esporte de alto rendimento, deriva a perspectiva pedagógica saúde renovada (DARIDO, 2003). É fundamentada em uma matriz biológica associada à saúde e qualidade de vida, elemento secundarizado em outras tendências pedagógicas que pouco entendiam ou valorizavam a dimensão biológica. Além disso, os estudiosos da linha de pesquisa biológica direcionavam — ou direcionam — o foco da pesquisa para ambientes que não o escolar porque era um campo aberto à obtenção de recursos financeiros para sustentar as pesquisas e com mais representatividade social.

Adeptos dessa abordagem como Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1997) buscam demonstrar a importância de os alunos tomarem conhecimento dos benefícios da atividade física mediante novas experiências que os instiguem e motivem a aderir e permanecer em atividades que encerrem uma preocupação com a qualidade de vida ativa; ou seja, um contraponto à predominância de práticas esportivas nas aulas de Educação Física que pouco contribuem porque oportunizam poucos estímulos adequados às adaptações morfofisiológicas necessárias ao alcance dos possíveis benefícios da atividade física. Essa proposta se preocupa em elevar a qualidade de vida das pessoas pela mudança comportamental com base epidemiológica, que amplia os fatores indicadores de uma vida saudável nos hábitos alimentares e no estilo de vida, dentre outros, buscando minorar as patologias advindas da ausência de atividade física habitual.

Por fim, surge a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, segundo Darido (2003), resultou da iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto personificado no grupo de pesquisadores e professores que os elaborou com base no modelo espanhol de educação. Segundo seus autores, os PCN foram construídos para subsidiar a elaboração dos documentos curriculares dos entes federativos da União de acordo com suas particularidades. Embora contenham assuntos já desenvolvidos por outros estudiosos brasileiros, foi essa perspectiva que permitiu articular conhecimentos de dimensões variadas. Eis por que há quem afirme certo ecletismo detectável nos objetivos delineados para Educação Física; isto é, certa presença de outras abordagens na proposta dos PCN: incluem

“[...] a dimensão da crítica (aos padrões de beleza, por exemplo) [...]”, assim como se refere à “[...] busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde” (DARIDO, 2003, p. 20). Acrescente-se que o processo de aprendizagem é perspectivado no construtivismo, ainda que se proponha a integrar o aluno à cultura corporal do movimento. Essa tendência pedagógica — cabe frisar — traz elementos que podem subsidiar a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física pelo entendimento de conteúdo na concepção conceitual — saber o que está fazendo; na concepção procedimental — aprender a fazer; e na concepção atitudinal — como se relacionar nesse fazer. Não menos significativa, o princípio da inclusão presume que todos tenham direito a participar das aulas de Educação Física sem discriminação. Por fim, diz autora, o elemento temas transversais ajuda a problematizar questões sociais em nível macro sem implicar desvinculação de conteúdos da Educação Física escolar.

Feitas essas observações, cabe dizer que “[...] as perspectivas que se instalam na Educação Física, na maioria dos casos, não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica (DARIDO, 2003, p. 12–13). Noutros termos, as transformações pedagógicas que permearam — e permeiam — a prática da Educação Física escolar não pressupõem a simples troca de uma proposta pedagógicas por outra, tampouco que uma desapareça quando outra passar a ser praticada e estudada.

### 3 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado se desdobrou de maneira transversal e à luz da abordagem qualitativa no tratamento do objeto de estudo. Abordagem esta tida como adequada para aprofundar, “[...] no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO et al., 1994, p. 22). Dois tipos de procedimentos estruturaram a investigação: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa descritiva.

Como de praxe, pesquisa bibliográfica se prestou a fundamentar teórico-conceitualmente a análise dos dados; isto é, compor a base sobre a qual articular, dialeticamente, os consensos e dissensos relativos ao objeto aqui investigado com os achados e as constatações resultantes da análise. Em essência, buscou traçar o estado do conhecimento no que se refere à aprendizagem do esporte como conhecimento da Educação Física pelos alunos durante o Ensino Fundamental. A busca foi feita em visitas a bibliotecas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, da federal de Uberlândia e da de Goiás, bem como da Universidade de Uberaba. A intenção foi buscar dissertações, teses e livros sobre assunto. Também buscamos identificar estudos em acervo *on-line* que disponibilizam versões digitais dos trabalhos; aí se incluem portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público e outras bibliotecas digitais. O material levantado serviu de base e guia para a análise dos dados obtidos na realização da pesquisa que resultou na estruturação do texto final.

A pesquisa descritiva se prestou a coletar, analisar, registrar e correlacionar dados — fenômenos ou fatos (variáveis) — sem manipulá-los; tal modalidade de pesquisa se destina a “[...] descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação ou conexão com outros, sua natureza e suas características” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61). Das possibilidades de uso da modalidade descritiva, o estudo descritivo se ajustou à investigação aqui apresentada porque:

[...] trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades ou relação existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada. [...]. Comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam a identificar as *representações sociais* e o *perfil* de indivíduos e grupos, como também os que visam a identificar *estruturas, formas, funções e conteúdos*. (CERVO, BERVIAN; SILVA, 2007, p. 62).

A vertente estatístico-descritiva busca descrever certo fenômeno ou dada realidade. Silvestre (2007) salienta sua constituição por métodos apropriados para organizar e descrever os dados através de indicadores sintéticos ou sumários sem prejuízo aos dados obtidos a fim de conhecer mais o fenômeno-objeto de estudo. Não se alcançam detalhes, mas se torna possível compreender características marcantes de determinado grupo. Esse tipo de estudo objetiva obter valores precisos em forma de parâmetros que representem as medidas das características dos sujeitos com observações feitas a toda população. Com isso, diferencia-se da estatística inferencial, que por uma amostra faz a estimação do valor de parâmetro, aceitação ou rejeição de dada hipótese (SILVESTRE, 2007).

Para coletar dados e informações de campo, a pesquisa empírica se valeu do instrumento *questionário*, que consiste em uma sequência lista de questões que visam obter informações de uma pessoa ou um grupo de pessoas mediante respostas críticas (NEGRINE, 2004). Uma vez coletados e manipulados, os dados foram analisados segundo duas orientações teórico-metodológicas: uma, a descrição estatística para tratar dos dados ante as questões fechadas 1 a 13; outra, a adaptação da técnica de elaboração e de análise de unidades de significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005),<sup>8</sup> para questões discursivas 14 e 15, ou seja, para a análise de conteúdo — a adaptação significou elaborar categorias de análise, em vez de unidades de significado.

As perguntas que deram origem à análise de conteúdos foram: *O que você aprendeu nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental e quais foram os benefícios e as contribuições que esse aprendizado lhe tem proporcionado na sua vida? Quais técnicas esportivas ou gestos motores ou fundamentos técnicos você aprendeu acerca dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas, dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental?* (APÊNDICE 1). Para análise estatístico-descritiva, foi elaborado um questionário com questões de 1 a 13, fechadas (APÊNDICE 1). Os indicadores sintéticos são estas variáveis: *sempre, quase sempre, às vezes, quase nunca, nunca*; as quais se relacionam com a frequência de ocorrência de certo fenômeno a ser investigado. Para o nível em que certo fenômeno se desenvolveu, os indicadores sintéticos são as variáveis *excelente, ótimo, bom, regular, ruim e péssimo*.

A pesquisa teve como lócus a cidade de Itumbiara, cidade sul-goiana margeada pelo rio Paranaíba, na divisa com Minas Gerais. O município dista 200 quilômetros da capital, Goiânia, e 240 quilômetros de Uberaba (MG). Dados do Instituto Nacional de Estudos e

---

<sup>8</sup> Essa proposta combina duas abordagens de análise de conteúdo: análise de avaliação assertativa (BARDIN, 1977) e da análise do fenômeno situado (GIORGI, 1978; MARTINS; BICUDO, 1989)

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (BRASIL, 2014, *on-line*) informam o Índice de Desenvolvimento Humano municipal (IDH/m) de 0,752. A população de quase 100 mil habitantes, distribuídos em uma área territorial superior a 2,4 mil quilômetros quadrados, dispõe de um aparato educacional que soma 58 escolas de Educação Básica e Especial, das quais 17 são da Subsecretaria Regional de Educação de Goiás (unidade de Itumbiara) e 24, da Secretaria Municipal de Educação. A rede particular mantém 17 escolas. O Ensino Superior abarca duas instituições públicas e três particulares. O IDH/m educação é de 0,877, que se projeta neste parâmetro classificatório: IDH elevado quando acima de 0,800; médio quando entre 0,500 e 0,799; baixo quando inferior a 0,500.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal de Itumbiara em 2013 foi de 6,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,6 nos anos finais. Tais notas são metas a ser alcançadas até 2021. O IDEB da rede estadual foi de 6,2 para os anos iniciais e de 5,2 nos finais. A sete décimos do previsto para o respectivo ano de 2013, também esse resultado é meta a ser alcançada até 2021. Esses índices permitem afirmar que o cenário geral da pesquisa tem educação direcionada à qualidade; senão, ao menos à satisfação segundo os elementos aplicados para mensurar o desenvolvimento da Educação Básica.

Desenvolver a pesquisa no lócus e universo pretendidos exigiu apresentar e explicar o projeto de pesquisa à Subsecretária da Regional de Educação — autoridade representante das escolas da rede estadual — e às diretoras e ao coordenador de escolas da rede particular após agendamento em momentos distintos. O Anexo 1 contém cópia dos documentos de autorização para realizar a pesquisa. Uma vez autorizada a realização, definimos um cronograma para coletar informações com base no quantitativo de alunos que participariam da pesquisa e na orientação dos responsáveis pelas escolas. Cada gestor definiu dia, local e hora para aplicar o questionário a fim de não prejudicar a estrutura organizacional do ambiente escolar. Nesse sentido, a fonte central de dados empíricos foram alunos e alunas de Educação Física recém-ingressados no Ensino Médio das redes educacionais federal, estadual e particular. São aqui referidos como os informantes da pesquisa.

Ante um universo de alunos possivelmente elevado, foi preciso selecionar. No caso da escola onde havia mais de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, a seleção ocorreu mediante o sorteio de uma turma. Para a análise de conteúdo, os dados advieram dos discentes do primeiro ano do curso profissionalizante Técnico em Eletrotécnica na modalidade integrada do Instituto Federal de Goiás/IFG, *campus* de Itumbiara; em parte, pela complexidade na análise de conteúdo — que demanda mais tempo para configurar os

dados; em parte, pelo critério de conveniência, pois essa instituição é a única que oferta cursos a partir do nível médio, com isso poderia aumentar a confiança dos alunos quanto a responder, com mais detalhes, o instrumento de coleta de informações sobre sua trajetória escolar — as aulas de Educação Física — e sobre as escolas sem estar a elas vinculadas ou sobre as pessoas que foram professores deles.

Os critérios de inclusão de alunos ingressantes no ensino médio foram estar matriculados, ter frequência e — é claro — aceitar participar da pesquisa, mediante assinatura do “Termo de consentimento e livre esclarecimento” (ANEXO 2). Os critérios de exclusão se resumiram a alunos de cursos na modalidade semipresencial ou educação a distância, de cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos e que não frequentam aulas de Educação Física escolar. As tabelas a seguir expõem a constituição do universo de pesquisa.

Tabela 1 – Universo da pesquisa em relação à análise estatística descritiva — 2014

DETALHAMENTO DOS INFORMANTES			MASCULINO			FEMININO		
Faixa etária	Quantidade	%	Faixa etária	Quantidade	%	Faixa etária	Quantidade	%
14 anos	53	24,8	14 anos	19	8,9	14 anos	34	16,1
15 anos	113	53	15 anos	54	25,3	15 anos	59	27,6
16 anos	32	15,2	16 anos	17	7,9	16 anos	15	7
17 anos	13	6	17 anos	9	4,2	17 anos	4	2
18 anos	2	1	18 anos	—	—	18 anos	2	1
<i>Média etária</i>	<i>Total de pessoas</i>	<i>%</i>	<i>Média etária</i>	<i>Total de pessoas</i>	<i>%</i>	<i>Média etária</i>	<i>Total de pessoas</i>	<i>%</i>
—	213	100	—	99	46,3	—	114	53,7

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 2 – Universo da pesquisa em relação à análise de conteúdo — 2014

DETALHAMENTO DOS INFORMANTES			MASCULINO			FEMININO		
Faixa etária	Quantidade	%	Faixa etária	Quantidade	%	Faixa etária	Quantidade	%
14 anos	8	42,1	14 anos	2	10,6	14 anos	6	31,6
15 anos	9	47,3	15 anos	4	21	15 anos	5	26,2
16 anos	1	5,3	16 anos	—	—	16 anos	1	5,3
17 anos	1	5,3	17 anos	1	5,3	17 anos	—	—
<i>Média etária</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>	<i>Média etária</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>	<i>Média etária</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
—	19	100	—	7	36,9	12	12	63,1

Fonte: dados da pesquisa

Como procedimento de pesquisa, foi preciso delinear e validar instrumentos de coleta. Optamos pelo questionário, em razão de possibilitar respostas mais reais pelos respondentes, que supostamente se sentiriam mais confiantes por causa do anonimato (NEGRINE, 2004; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). O instrumento foi estruturado com 13 questões fechadas e duas discursivas. Sua elaboração se alinhou nos objetivos da pesquisa. O teste piloto foi aplicado a alunos ingressantes nos cursos profissionalizantes técnicos integrados ao Ensino Médio do IFG/*campus* Itumbiara, onde atuamos na docência. Após passar por reformulações, o questionário foi validado. Dadas as suas características, as questões fechadas proporcionam a coleta de informações de um quantitativo mais abrangente; enquanto as discursivas demandam mais tempo para o tratamento das informações ao se aplicar a análise de conteúdo.

Antes de aplicar propriamente o questionário aos informantes da pesquisa cuja idade era inferior a 18 anos, a coordenação pedagógica das escolas encaminhou aos responsáveis o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (ANEXO 2) para anuência e esclareceu eventuais dúvidas por telefone e pessoalmente, quando do preenchimento e assinatura do termo pelo responsável legal e pelo informante menor de idade. Feito isso, o questionário foi submetido para coleta de dados. Aos informantes com idade superior a 18 anos foi entregue o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (ANEXO 3), que o leram antes para sanar eventuais dúvidas antes de preenchê-lo e assiná-lo aplicou-se. A seguir o instrumento de coleta de dados foi aplicado. Os protocolos e procedimentos foram realizados sob consentimento dos informantes da pesquisa, que estavam cientes de que poderiam desistir de participar a qualquer momento sem prejuízos à integridade deles. A proposta de pesquisa aprovada pelo parecer 658.778 do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Uma vez coletados, os dados receberam tratamento estatístico, de modo que as respostas, os números e os percentuais foram dispostos em quadros, tabelas e gráficos representativos dos resultados. A leitura analítico-interpretativa partiu dessa apresentação das informações, tendo em vista os indicadores sintéticos que determinado fenômeno apresentou nas respostas dos informantes da pesquisa em relação às perguntas fechadas enumeradas de 1 a 13.

A análise de conteúdo se valeu de um quadro identificador das unidades de significados, submetidas à análise interpretativa das respostas discursivas dos informantes da pesquisa, geradas pelas questões 14 e 15 do questionário. Os resultados foram confrontados com a pesquisa bibliográfica e os documentos oficiais que norteiam

o currículo da Educação Física nas redes educacionais de Itumbiara, a fim de saber das convergências e divergências da realidade encontrada acerca do esporte como conhecimento da Educação Física no Ensino Fundamental e suas contribuições para a formação humana do escolar.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O significado de mundo, esporte e educação é polissêmico. Afinal, compõe-se de sentidos atribuídos pelo homem, que, como parte da realidade objetiva, atua nela ao modificá-la como “ator-construtor” que se faz no ato mesmo de fazer — de agir — e de, na ação, atribuir sentidos a si: (re)conhecer-se (BARBIERI, 2001; BENTO, 2006b). Se assim o for, então parece ser pertinente compreender os sentidos que os alunos do Ensino Fundamental atribuem às aulas de Educação Física: esse objeto que compõe sua realidade cotidiana, com o qual convivem, lidam ativa e participativamente e com o qual tendem a se familiarizar para conhecer, seja na escola ou fora dela. São explícitos o destaque e a abrangência do esporte na sociedade

Num contexto de exacerbação do atributo competição no esporte, o professorado de Educação Física escolar tem de distinguir entre mais hábeis esportivamente “[...] em nome da execução perfeita dos movimentos baseados na ideia de um corpo perfeito e não em um corpo possível” (MOREIRA, 2012, p. 129). Distinguir supõe negar a certos alunos o direito de aprender esportes e praticá-los; ou seja, negar a quem cujos atributos físicos de movimento são vistos como insuficientes à prática esportiva. Essa ideia de plasticidade de forma e sentido associável com o esporte acaba por gerar interpretações inadequadas do rendimento e de suas possíveis contribuições para o aprimoramento humano mediante a busca pela excelência esportiva; noutras palavras, “[...] os critérios de progresso e desenvolvimento do desporto prendem-se, pois, com a sua otimização e não com sua maximização, ligam-se a parâmetros qualitativos e não quantitativos” (BENTO, 2006b, p. 72). Para Barbieri (2001), isso acontece em decorrência da busca pelo reconhecimento através da seletividade como meio de obter o máximo de sucesso.

Embora seja integrante do esporte, caso ela não seja tratada pedagogicamente, a competição pode trazer prejuízos — por exemplo, às crianças — em razão das projeções impositivas dos adultos: ora de pais e mães, ora de educadoras infantis e professores, ora dos gestores escolares. O prejuízo estaria na valorização extrínseca da vitória a qualquer custo, o que deturpa o possível processo educativo do esporte (REVERDITO et al., 2008; TANI, 2011; MOREIRA, 2012).

### 4.1 Análise de conteúdo

O relato do entrevistado 3 (QUADRO 3) parece aludir a essa falta de tratamento pedagógico da competição esportiva na escola:

Eu não aprendi muita coisa porque faltava muito interesse do professor. Os coordenadores e o diretor da escola não se preocupavam com isso, pois o interesse deles eram apenas formar times para jogar nas olimpíadas estudantis. Tanto é que, quando chegava a época dessas competições, o professor separava os melhores alunos para jogar, e o restante se virava para aprender um pouco. O que eu aprendi foi o básico do básico do futsal e não praticava muito por desânimo mesmo. (INFORMANTE 3, 2014, questionário).<sup>9</sup>

Parece haver uma apropriação de valores e símbolos comuns a ambientes de práticas esportivas de alto rendimento; ou seja, externas à prática escolar e, na maioria das vezes, com poucos sentidos e contribuições formativo-educacionais que direcionem a *performance* da condição humana a cada aluno. A ausência de equidade presumível em tais possibilidades de aprender determinado esporte, independentemente da finalidade representativa em eventos esportivos ou não, pode ser um fator de seletividade, por consequência, de exclusão. Não há neutralidade nem ausência de valores onde quer que ocorra a prática esportiva, pois os envolvidos sempre estarão em processo formativo e educativo. Eis por que os ambientes de alto rendimento esportivo teriam de passar por tratamento pedagógico tanto quanto o praticado no ambiente escolar, sustentados em pilares axiológicos humanitários que orientassem a prática esportiva.

Tais contextos — espaços onde se pratica o esporte de alto rendimento — aceitam associações com uma prática docente (instrutiva) não orientada por uma reflexão pedagógica que conceba os elementos competição e rendimento como estimulantes e processuais ante a aspiração à vitória como objetivo e produto a ser consumado; que é quando a competição se torna determinante pela busca de resultado como fim único, último. Assim, o professor demonstra desconhecer — ou negligenciar — as possibilidades que o esporte propicia aos discentes no âmbito da moral e da ética, da relação interpessoal e intrapessoal, rumo a uma educação integral cujo ensinar vá além da representação social do resultado e que permita superar a esfera quantitativa — sem desmerecê-la — rumo à esfera qualitativa. Vista assim, “[...] qualquer ação orientada para o ensino e aprendizagem do esporte não está desvinculada da necessidade de aprender a competir” (REVERDITO et al., 2008, p. 38).

---

<sup>9</sup> Quando necessário, as respostas dos alunos citadas tiveram a pontuação e concordância ajustadas para dar mais clareza aos sentidos; em algumas passagens, a pontuação imprecisa dificulta a leitura do relato, como se pode ler no Apêndice 2, onde estão as respostas tais quais aparecem nos questionários entregues por eventual comparação. Afirmamos que os ajustes buscaram dar mais clareza sem distorcer a intenção de sentido e a expressão mesma das ideias.

Quadro 3 – Unidades de significados levantadas com base na percepção que os escolares têm dessa questão — pergunta motivadora: “14) O que você aprendeu nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental e quais foram os benefícios e as contribuições que esse aprendizado lhe tem proporcionado na sua vida?” — 2014

Sujeitos	15	14	17	15	15	16	14	15	15	14	15	14	14	14	15	14	15	14	15	
	M	M	M	M	M	F	M	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Unidade de Significados	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Aprendizado do esporte vinculado com resultado em competições estudantis.	X		X										X	X						
Contribuição do esporte na melhoria das relações intrapessoais e interpessoais.	X			X					X	X				X		X		X	X	
A relevância de criação de hábitos saudáveis como a prática de exercícios físicos e alimentação adequada.							X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X
Separação por gênero tanto ao tempo quanto ao espaço na estrutura organizacional das aulas.		X											X				X			
Percepção de falta de planejamento, regularidade, controle e disciplina durante as aulas de Educação Física.		X	X	X	X	X				X		X		X	X	X	X	X		X
Não existência de preocupação em ensinar valores contribuidores/à formação humana.		X				X	X													
Exclusão por não ter habilidade para as práticas esportivas propostas.		X	X								X			X		X				
Aulas teóricas sem explicações e/ou desconexas das experiências oportunizadas durante as aulas.					X	X	X			X					X					
Ausência de aulas acerca dos temas saúde e corpo.						X						X								
Possibilidade de apropriação do conhecimento em torno de uma, duas ou três modalidades esportivas.	X		X				X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fomentação de valores para a formação humana do discente.									X		X			X	X			X	X	
Falta de infraestrutura adequada às práticas de determinadas modalidades esportivas.										X			X							

Fonte: dados da pesquisa

Bento (2006b, p. 50) reitera esse pensamento ao dizer que “[...] em situações de competição, veremos que aos atletas são solicitados enormes desafios e esforços morais. A vitória é tão enaltecida e apetecida que a pressão de querer, do ter e do prazer de vencer coloca a competição desportiva sob alçada moral”. Esse autor defende a necessidade de distinguir o rendimento no contexto esportivo para evitar equívocos quanto a suas formas e seus sentidos — que são múltiplos; mais especificamente, distinguir entre rendimento exteriormente exigido através de obrigatoriedade e coação do rendimento livremente procurado que assume os riscos da obtenção ou não mediante aderência interna. Como nesse último caso a busca pelo rendimento ganha sentidos derivados de motivações pessoais, o esforço em realizá-lo torna-se fonte de fruição e felicidade.

Consideremos os dados do Quadro 1. As respostas dos entrevistados 1, 11 e 14 deixam entrever um discurso contraditório — senão ao menos divergente — quando relatam que o esporte contribuiu para a relação interpessoal e intrapessoal, mas não impediu a exclusão deles porque supostamente não eram habilidosos. Isso os distanciou das oportunidades relacionais advindas da prática esportiva. Corrobora isso a declaração do informante 14 (2014, questionário): “[...] respeitar sempre o próximo mesmo que tenha tido desrespeito da parte do outro [...] os esportes praticados nas aulas práticas eram sempre os mesmos. Quando variava, era no handebol; mas mesmo assim só para alunos que iriam para olimpíadas”.

O que o discente 14 expôs possibilita visualizar um comportamento contraditório, para não dizer incoerente, relativamente à intenção de ensinar valores humanitários pelo docente quando as atividades propostas pelo professor estabelecem restrições à oportunidade de vivenciar a prática esportiva; quando negligenciam o direito à aprendizagem a que *todos* têm direito. Para Moreira (1995, p. 22), a reflexão não se efetiva na observação absoluta de um fato, pois se trata de esforço para compreendê-lo. “[...] não é a passividade de um sujeito que contempla sua vivência e, sim, o esforço de um sujeito que aprende a significação de sua experiência”.

Nessa linha de pensamento, cabe notar que a meta de usar as possíveis contribuições do desporto para formar o homem pela educação não prescinde da criação de oportunidades de experimentação na convivência, pois nesta estariam oportunidades promissoras de alcançar a condição humana. Como a complexidade organizativa do jogo pressupõe situações conflitantes, a vivência esportiva poderia criar condições para experimentar a exercitação das relações consigo e com o outro. Daí que o esporte como conhecimento educativo e formador se abriria a possibilidades positivas. Esse raciocínio reverbera o pensamento de Vilma e

Moreira (2012), para quem é possível identificar o que se é e o que se pode ser na expressão corporal esportiva — nas vivências esportivas —, pois esta resulta do que já se encontra estruturado pela razão, pelo coração e pela mente.

Eis o desporto constituído em oficina de humanização e vinculado a realização de algo de ideal. Praticar desporto é fazer. Mas... fazer o quê? Fazer o homem em humanidade! Realizar no homem a plenitude da humanidade que nele existe como um poder ser. Para que ele possa ser mais e ser melhor. (BENTO, 2006b, p. 37).

Convém esclarecer que este estudo não se opõe à organização e participação em eventos esportivos, seja na escola, nas interclasses ou em ambientes externos. Tais espaços oferecem oportunidades de contemplação da beleza cultural esportiva e palco de vivência que pode propiciar situações estimuladoras do potencial do discente, bem como reconhecimento de suas limitações. Mas isso requer que apresentem um ensino do esporte voltado não só aos mais predispostos a se apropriarem de certa cultura esportiva, mas também a quem apresenta dificuldades mais severas de apropriação do conhecimento esportivo — seriam os menos “habilidosos”. Ao professor de Educação Física — e a qualquer outro — em sua prática docente cabe a responsabilidade de contribuir para a formação do aluno. Suas ações precisam ser fundamentadas no princípio de *ensinar bem esporte a todos em iguais condições* (SCAGLIA; SOUZA; 2004, grifo nosso).

Reverdito e Scaglia (2009, p. 68) afirmam que não é preciso pré-requisitos ou habilidades específicas para aprender esportes coletivos porque são desenvolvidos nas circunstâncias do jogo; “[...] o que sabe jogar mais ou menos pode [...] se desenvolver de acordo com suas individualidades e motivações, contemplando a todos e não somente a uma minoria seleta”. Essa afirmativa contrasta com as declarações dos informantes 2, 3, 11, 14 e 16, os quais não tiveram respeitado o direito de aprender bem os variados esportes, muitas vezes nem de participar da prática esportiva nas aulas de Educação Física, restritas aos credenciados pelas habilidades já conquistadas. A resposta do informante 16 (2014, questionário) se faz pertinente:<sup>10</sup> “[...] nunca consegui praticar os esportes da escola, minha deficiência no joelho limitou de alguns esportes, mas encontrei na natação minha porta de saída, comecei a praticar natação fora da escola, eu fui vice-campeã em um torneio”.

---

<sup>10</sup> Essa pessoa, após ter preenchido o questionário e vindo ao meu encontro para entregá-lo, disse: “Nunca imaginei que algum dia isso teria importância para uma pesquisa”, antes de sorrir e entregar as folhas. Foi possível perceber o quanto o processo educativo é desafiador e complexo, assim como a responsabilidade da atividade docente de atentar — e compreender — à história de vida dos discentes que se encontram no ambiente escolar: cada um mostra percepções oriundas de significados, sentidos e sentimentos singulares construídos no decorrer de ser no mundo vivido.

Os indicativos apontam ausência de responsabilidade e/ou competência profissional em quem deveria orientar e planejar suas ações segundo as diversidades e singularidades, seja de pessoas com deficiência ou não. Todos têm diferenças que caracterizam a manifestação da individualidade existencial. Por isso, precisam ser consideradas no ato educativo.

Pois, conviver com as diferenças aflora a aceitação do outro e dos outros como eles são, e não como deveriam ser, com limitações às vezes, que devem ser entendidas e atendidas, mas também com possibilidades que devem ser consideradas e estimuladas, a partir de sua sinalização. (GAYO; PORTO, 2006, p. 23).

O relato do informante 16 ainda permite identificar o rendimento pelo âmbito do aprimoramento quando seu esforço se baseia não no resultado, mas na satisfação e alegria de alcançá-lo pela esfera procedimental. Nesta, pode-se explorar elementos úteis para formar e educar as pessoas pela prática esportiva ante — cabe frisar — a valorização do quantitativo. Esse relato — e outros — ainda revela a inobservância da exigência de que as aulas de Educação Física possam ter significados para seus participantes. Não se pode simplesmente jogar uma bola.

[...] o esporte deve ser tratado em todas as suas dimensões e vivenciado nos diversos temas como exercício físico sistematicamente desenvolvido, controlado e regulado, que pode ser oferecido no ambiente escolar como conhecimento cultural e vivenciado por meio de uma prática. (NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012b, p. 61).

Os informantes 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 14, 15, 16, 17 e 19 expuseram em seus relatos a ausência de planejamento, regularidade, controle e disciplina nas aulas de Educação Física durante sua trajetória escolar no Ensino Fundamental. Detectada há mais de duas décadas, a falta de sequencialidade permanece, justificando debates no século XXI (MOREIRA, 1995; GEBARA, 2006; NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012). O relato do informante 12 (2014, questionário) detalha tal situação nestes termos:

Durante o Ensino Fundamental 1, as minhas aulas de Educação Física eram mais produtivas, nós fazíamos mais atividades. Mas a partir do Ensino Fundamental 2, as minhas aulas de Educação Física eram pouco produtivas, sempre praticávamos o mesmo esporte e, quando ocorria de aprendermos algo novo, o professor não tinha tanta preocupação em ensinar as técnicas ou como jogar. [...] Apesar de não ter aprendido muito durante as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, acho que o ideal seria que todos os professores deveriam estimular os alunos à prática de exercícios físicos, pois para mim ter uma “vida ativa” é muito importante.

Cabe aqui o pensamento de Moreira e Simões (2010): uma educação permanente requer elementos que precisam ser desenvolvidos no ato educativo de forma equilibrada e com o *significado* daquilo que se propõe a ensinar a um aluno que precisa se *esforçar* por meio dos estímulos apropriados que o levem a se motivar para incorporar o conhecimento propriamente dito. As aulas têm de proporcionar situações-problema que agucem a curiosidade e motivem a busca de soluções, em vez de se resumirem à mera reprodução de respostas determinadas pelo professor (MOREIRA; SIMÕES, 2010; NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012a). Segundo Moreira e Simões (2010, p. 79), quando o aluno se habitua a dada “[...] situação que nos obriga a enfrentar dificuldades [...]”, ele sente prazer ao realizar dada atividade, “[...] consegue incorporar [à vida dele] [...] os conhecimentos adquiridos nesse processo, podendo, assim, viver com mais sabor, transformando em sabedoria”. Se assim o for, então esse raciocínio seria aplicável, também, ao docente porque, em geral, não se esforça para realizar algo que pouco se acredita e tenha significado para a vida por carecer de motivação.

O relato do informante 12 revela prováveis elementos que levam discentes a desanimarem de frequentar as aulas de Educação Física no Ensino Médio ou até nos últimos anos do Ensino Fundamental. Não ter aprendido os possíveis significados do repertório de expressões corporais seria um elemento a destacar; a não apropriação do conhecimento em torno da cultura esportiva proposta seria outro; um último — para os fins dessa observação — seria o acesso deficitário aos temas possíveis de ser trabalhados nas aulas no nível fundamental pertencentes à Educação Física. Isso redundaria na repetição dos temas esportivos por quase nove anos consecutivos.

Na educação física, destaca Freire (2003), o sujeito é situado numa condição passiva. Isso faz dele um objeto, pois não tem oportunidade de atuar na reconstrução de significados da cultura esportiva (im)posta durante as aulas no ambiente escolar (quando imposta); e, à função do professor, isso impõe uma busca por talentos inatos, como mostram relatos colhidos para esta pesquisa. Por outro lado, a plasticidade de formas e sentidos do esporte oferece possibilidades educativas e formadoras — da e pela prática esportiva — em prol do aprimoramento humano do homem em suas dimensões ética, moral, biológica e outras (BENTO, 2006b). Assim, a transformação dos sentidos do desporto está não no desporto propriamente dito, mas no homem que o criou e, por isso, pode reconstruí-lo segundo suas necessidades existenciais, das quais se destaca o papel educativo na busca da excelência humana (BARBIERI, 2001; BENTO, 2006b, 2012; MOREIRA, 2012).

O relato do informante 6 (2014, questionário) confirma tal situação levantada por Freire (2003):

Não tive aprendido, pois os professores não se preocupavam com educação teórica. A prática era livre aos alunos sem intervenção alguma dos professores. Gostaria de ter aprendido mais sobre os poucos esportes praticados, ou que jogos e atividades recreativas fossem apresentados com um propósito educativo com mais frequência; que os professores tivessem ensinado mais sobre saúde e consciência corporal; que ensinasse mais da convivência entre os alunos e que os incentivasse a jogar os esportes, demonstrando seus benefícios ao corpo, mente e convivência com os outros e consigo.

Esse cenário evidencia a necessidade de preencher a lacuna no polo da educação física tradicional, de valorização exacerbada do movimento padronizado (movimento mecanizado) e carência de reflexão sobre a prática. De fato, embora recentes, houve avanços na fundamentação teórica; mas as propostas se encontram mais desenvolvidas no âmbito teórico do que na estrutura organizacional oportunizada na vivência em relação às aulas de Educação Física, do tratamento pedagógico do esporte à efetividade do ideário formativo e educativo pelo vão entre a dimensão teórica e a prática da pedagogia do esporte, como ratificam Reverdito, Scaglia e Paes (2009).

Bento (2006b, p. 44) corrobora essa linha de pensamento ao afirmar que esse é o ponto a que deve convergir a procura de sentido no desporto — os conteúdos e métodos: nestes, graças à “[...] relação entre sentidos e formas de organização e realização da prática desportiva, os resultados são insatisfatórios”; naqueles, existem elementos suficientes para sustentar seu potencial formativo e educativo. Mas há relatos que evidenciam certa despreocupação com o ensino de conteúdos, seja do repertório de expressões corporais esportivas ou de valores humanitários; igualmente, mostram a inexistência regular de procedimentos metodológicos no desenvolvimento das aulas. Com efeito, para Moreira (2012, p. 130),

[...] a Educação Física/Ciência do Esporte na escola transformou-se, em diversas situações, em momentos de recreação apenas, eximindo muitas vezes o professor de sua responsabilidade de transmissão de conhecimento, de competências e habilidades.

Não se explicita o ato educativo sem controle, que por sua vez difere do autoritarismo externado em ações unilaterais, quando o professor é protagonista no cenário em que pode acontecer o processo de ensino e aprendizagem e, aos alunos, resta o papel de coadjuvantes, espectadores. O relato do entrevistado 11 (2014, questionário) indica outro ponto que merece destaque no assunto saúde:

[...] aprendi que exercício físico ajuda de diversas maneiras para a saúde [...] No entanto, mesmo aprendido sobre a importância de praticar os exercícios, não jogava, pelo professor escolher sempre os melhores, aqueles que já sabiam jogar. Então não tive oportunidade de jogar com os colegas de classe.

Essa fala leva a pensar que só a dimensão intelectual segundo o delineamento cartesiano de pensar e obter o conhecimento nem sempre muda comportamentos pessoais. A aquisição de informação por si só, muitas vezes, é insuficiente para alterar atitudes sedimentadas; vide o uso de tabaco e álcool, recorrente mesmo quando os usuários estão cientes dos riscos à saúde que o consumo dessas substâncias traz. Tani (2011) corrobora esse pensamento ao mencionar que aquisição de conhecimento não mantém relação linear com alterações comportamentais.

Além disso, esse relato vai de encontro a um dos objetivos da reorientação curricular da Educação Física feita pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE/GO), assim como da matriz curricular da Secretária Municipal de Educação de Itumbiara (SME): estimular a conscientização e criação de hábitos saudáveis através da prática de exercício físico. Mas estimulá-la regularmente quando não há oportunidades de vivenciá-las. Isso não quer dizer que a informação seja desnecessária; pelo contrário, é essencial. Mas a educação física em particular, e a educação em geral, tem de direcionar o aprendizado ao aspecto existencial sentido na experimentação, cuja natureza demanda esforço para incorporar conhecimentos pelos pés, pelas mãos, pelo coração... e não só pela mente, a fim de evitar que o resto do corpo não fique fadado à função servil de carregar a cabeça, que muitas vezes esquece o que “aprendeu” na escola quando lhe é dada a oportunidade de aprender.

Creemos que isso ocorra porque a escola não se ocupa em ensinar bem a saber pensar, sentir e fazer. A maioria das escolas fundamenta suas ações na dimensão intelectual — saber pensar, paradigma cartesiano; embora caiba considerar que tais escolas nem sempre efetivem suas ações, mesmo nesse nível. Igualmente, também não se ocupariam, de fato, do aprendizado de saber sentir, ainda que haja pesquisas sobre a relevância dessa dimensão do ser humano para o processo educativo, em sentido estrito e lato. O aprimoramento do aspecto moral não tem muito espaço nas escolas nem noutros lugares, e isso permite entender as paragens humanas desertas e sequiosas das fontes morais para o cultivo dos jardins das virtudes. Mais que isso, a escola não se atém ao saber vivenciar, que é dialógico entre os aspectos de saber pensar e saber sentir, que se manifesta no significante em meio aos significados do mundo vivido por cada indivíduo no aspecto existencial.

Faz-se imprescindível — e isto seria da competência docente de Educação Física — fomentar e orientar a prática de exercício físico regularmente não só segundo o paradigma do corpo perfeito, que muitas vezes estimula comportamentos contrários a uma vida saudável, a

exemplo do uso de suplementos sem orientação profissional em nutrição e em educação física; ou — mais grave ainda — do uso de anabólicos. Ambos em nome do imediatismo e da facilidade; do corpo-objeto a ser comprado nas prateleiras das farmácias ou em outros ambientes.

Por fim, o relato do informante 11 — bem como do 5, 6, 7, 10 e 15 — deu azo para averiguar a existência de aulas expositivas, que sugerem distanciamento e fragmentação entre teoria e prática. Ora as aulas não pressupõem explicações — os alunos são estimulados a reproduzir no caderno o que for escrito na lousa; ora contêm explicações, mas descontextualizadas das atividades propostas nas vivências práticas.

Além da falta de planejamento e sistematização, uma possível causa de tal condição seria a determinação da Subsecretaria Regional de Educação (SRE) de Itumbiara: das duas aulas de Educação Física semanais, uma deveria ser teórica e a outra, prática em razão de equívocos interpretativos em torno do “[...] movimento de reformulação da educação física em Goiás”<sup>11</sup> no ambiente escolar por meio de fundamentação teórica. Nesse caso — cremos —, o mais adequado seria um movimento de *teorização* da Educação Física.

Dessa possível causa de uma consequência deriva outra provável consequência: a maioria dos pedagogos, gestores e — infelizmente — dos professores de Educação Física tinha/talvez tenha como definição de aula teórica aquela sustentada em delimitação espacial. Noutros termos, para comprovar que estava ministrando aulas teóricas, um professor de Educação Física devia estar na sala de aula, ambiente entendido em sua estrutura organizacional tradicional, composta em geral por lousa, pincel, cadeiras e recursos semelhantes; e — é claro — por alunos quase estáticos para poder aprender.

Essas observações buscam evidenciar a predominância de uma feição cartesiana na educação que separa o corpo da razão; que dá a esta mais relevância porque direcionaria mais o desenvolvimento intelectual do homem (REZENDE, 1990; NÓBREGA, 2005; MOREIRA, 2012). Nessa visão, pouca importância teria o ambiente escolar à prática esportiva, salvo em eventos esportivos motivados mais pela representatividade social do que pelo processo de formação discente. Logo, a maioria dos gestores e pedagogos tem os ambientes peculiares da Educação Física do Esporte como momento de relaxamento porque não correspondem ao paradigma cartesiano; enquanto a *teorização* da Educação Física é imposta como tentativa de nivelamento com outros componentes curriculares.

---

<sup>11</sup> O movimento para reformular a Educação Física em Goiás foi realizado pela SEE entre 2004 e 2009. Produziram-se documentos diversos, em destaque o “Caderno 5 — reorientação curricular”.

(Vide a reprodução tradicional de aulas expositivas semelhantes às aulas das demais disciplinas.) Por ser o corpo, supostamente, instrumento da razão, mais importante seria então a intelecção de conteúdos conceituais — ainda que sejam carentes de sentidos e significados para a vida cotidiana do discente. Essa possibilidade se mostra no relato dos discentes sobre as aulas expositivas sem explicações e/ou desprovidas de oportunidades de experimentar tais conhecimentos acerca do esporte porque tais aulas são usadas de maneira compensatória em relação ao comportamento dos discentes. Residiria nisso um caráter punitivo.

É claro: o tratamento pedagógico do esporte não dispensa teorias. Mas convém que estas partam de sua fonte de conhecimento: a prática esportiva. Há que construir um conhecimento fundamentado no esporte por meio da pedagogia do esporte, cuja práxis não se opõe à teoria. De fato são distintas, mas se complementam: a teoria subsidia e orienta a práxis. À medida que esta se concretiza, a elaboração teórica se impõe. Assim, “[...] a teoria é imprescindível para a práxis da PE [pedagogia do esporte] porque uma verdadeira práxis pedagógica sem teoria acaba facilmente em arbitrariedade, no caos e meras rotinas” (MATOS, 2006, p. 160).

A maioria dos informantes da pesquisa expôs pontos positivos e pontos negativos, com prevalência ora destes, ora daqueles. O relato dos informantes 9 e 18 deixa entrever a convergência de suas declarações para elementos contributivos à sua formação nas aulas de Educação Física.

No Ensino Fundamental 1 (até o 6º ano), como eu era muito novo e esquentado, sempre estava brigando, e os professores estavam me corrigindo: o que era certo, [o que era] errado. Eles se preocupavam muito com o respeito, honestidade. E sempre que ocorria algo procuravam corrigir, incitar o coletivismo. O trabalho em equipe com a brincadeiras e etc. Em minha opinião, as brincadeiras contribuíram mais para o aprendizado de valores que os esportes em si. Apesar de não gostar muito da matéria, isso contribuiu muito para a formação de meu caráter. (INFORMANTE 9, 2014, questionário).

Eu aprendi com a dança a ter uma boa postura, as suas regras e seus objetivos. A dança mudou minha vida, pois antes eu ficava parada sem fazer nada em casa. Depois tinha algo para me completar. A minha vida passou um bom tempo. Eu parei, mas eu me arrependo de ter parado, pois antes eu participava de concursos, festivais de dança. Agora fico sem fazer nada mais. Acho que vou começar de novo, mas na escola portanto tem aulas dança. (INFORMANTE 18, 2014, questionário).

Os informantes 2, 3 e 6 elencaram só os pontos negativos de suas experiências na trajetória escolar em torno da Educação Física:

Nas aulas de Educação Física, na maioria das vezes a atividade era futsal ou carimbada, porém alguns professores tentaram mudar e nos ensinar algumas modalidades. O professor chegava e um dia a quadra era das meninas, na outra aula era dos meninos. Mas mesmo sem o professor nos ensinar, nos mostrar a maneira correta, eles não nos ensinavam, e isso gerava um mau

comportamento nos alunos: eles xingavam; e com isso muitas pessoas sofriam *bullying* nas aulas. E isso é muito errado, por isso não gosto muito quando fazem brincadeiras de mau gosto com qualquer pessoa que seja. Você acha que está de boa [tudo bem], mas não [está], [porque] a pessoa se sente muito mal. Mas um professor ajudou a mudar isso na escola, e espero que aqui não seja dessa maneira. (INFORMANTE 2, 2014, questionário).

Eu não aprendi muita coisa, porque faltava interesse do professor. Também os coordenadores e o diretor da escola não se preocupavam com isso, pois o interesse deles eram apenas formar times para jogar nas olimpíadas estudantis. Tanto é que quando chegava a época destas competições o professor separava os melhores alunos para jogar, e o restante se virava para aprender um pouco. O que eu aprendi foi o básico do básico do futsal e não praticava muito o esporte por desânimo mesmo. (INFORMANTE 3, 2014, questionário).

Não tive aprendizado, pois os professores não procuravam aplicar educação teórica. A prática era livre aos alunos, sem intervenção alguma dos professores. Gostaria de ter aprendido mais sobre os poucos esportes praticados, ou que jogos e atividades recreativas fossem apresentados com um propósito educativo com mais frequência. Que os professores tivessem ensinado mais sobre saúde e consciência corporal, que ensinassem mais da convivência entre os alunos e que os incentivassem a jogar os esportes demonstrando seus benefícios ao corpo, mente e convivência com outros e consigo. (INFORMANTE 6, 2014, questionário).

Essas falas parecem apontar o pensamento de Bento (2006b): desvinculado de valores, o desporto não se sustenta como substância educacional escolar. Aos relatos dos informantes 9 e 12, embora antagônicos, subjaz o mesmo fenômeno sociocultural esportivo construído pelo homem. Isso reforça mais a importância e responsabilidade da prática docente orientada por uma pedagogia que se preocupa com o ensino do esporte *por meio da* prática esportiva; que considera a necessidade de intervir de forma colaborativa, em vez de punitiva, nos possíveis conflitos advindos da confrontação de valores no campo da *convivência* esportiva. Em razão disso, o esporte se justifica no ambiente escolar e se torna uma pedagogia da excelência humana, porque evidencia suas mazelas e fraquezas, convidando a todos a refletir sobre a condição atual no âmbito moral, biológico e outros, em busca do aprimoramento do que se é do que ainda se pode ser. Do mesmo modo, abre oportunidades de aceitação dos “defeitos” alheios.

Para saber mais da forma como docentes abordam as técnicas esportivas nas aulas de Educação Física tendo em vista o aprendizado discente desse elemento inerente ao esporte, foi feita a pergunta 15: *Quais técnicas esportivas ou gestos motores ou fundamentos técnicos você aprendeu acerca dos esportes, danças, das lutas, das ginásticas, dos jogos e das brincadeiras nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental?* O quadro a seguir expõe as respostas.

Quadro 4 – Respostas para a questão 15 do questionário respondido pelos alunos — 2014 *Quais técnicas esportivas ou gestos motores ou fundamentos técnicos você aprendeu acerca dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas, dos jogos e das brincadeiras nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental?*

INFORMANTE:IDADE/SEXO	15 m	14 m	17 m	15 m	15 m	16 f	14 m	15 f	15 m	14 f	15 f	14 f	14 f	14 f	15 f	14 f	15 f	14 f	15 f	TOTAL	%	
UNIDADE DE SIGNIFICADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19			
O professor não se preocupava em ensinar as técnicas esportivas aos <i>discentes</i> .	X	X			X	X	X	X							X		X	X		X	10	52,6
Fundamentação teórica das técnicas esportivas sem propiciação de vivências para sua apropriação.	X							X													2	10,5
Sem controle, disciplina e direção docente nas aulas acerca dos esportes propostos como conhecimento a ser aprendido pelos <i>discentes</i> .	X	X		X	X	X	X	X										X	X		9	47,3
Desvalorização da Educação Física como componente curricular no ambiente escolar.		X																			1	5,2
Apropriação satisfatória das técnicas esportivas de uma ou duas modalidades esportivas.							X		X		X										3	15,8
Vontade de vivenciar outras modalidades esportivas e/ou aprofundar o conhecimento acerca de determinados esportes.			X	X	X	X															4	21
Falta de infraestrutura para aprender alguns esportes.			X				X												X		3	15,8
Não havia oportunidade de praticar outros esportes.							X														1	5,2
Desmotivação em participar das atividades por ausência de sentidos e significados para o <i>discente</i> .						X											X				2	10,5
Aprendizado superficial do conhecimento a respeito do esporte vivenciado.		X	X							X		X	X		X				X	X	8	42,1

Fonte: dados da pesquisa

O relato do informante 8 sugere que há desinteresse docente no ensino da técnica esportiva. Se bem que seria cabível afirmar, segundo o relato, a falta de interesse do professor no processo educativo como um todo: não há estruturação de meios nem clareza dos fins da prática esportiva como conhecimento possível e útil à formação (educacional) do discente. As aulas de Educação Física se resumem a atividades sem propostas — para não dizer de passatempo. Ao menos no aprendizado *do e pelo* esporte. A fala a seguir parece convergir para esse ponto: “Aprendi nada. Porque meu professor não se preocupava, ele só ficava conversando. Alguns dos professores jogavam junto com a gente, mas nunca se preocupavam” (INFORMANTE 8, 2014, questionário)

Cabe salientar a semelhança entre as respostas para a primeira pergunta geradora no que se refere à ausência de uma organização estrutural que clareie os objetivos e os caminhos para alcançá-los nas aulas de Educação Física; assim como à observância de princípios pedagógico que poderiam — ou melhor, deveriam — ser aplicados em todo o processo educativo; isto é, antes das atividades propostas, durante e após. Tais princípios são indispensáveis à prática docente.

O relato do informante 8 mantém semelhança com o dos informantes 1, 2, 5, 7, 8, 14, 16, 17, 19, que também apontam uma realidade vivenciada em que parece não ter havido preocupação com o ensino de técnicas esportivas nas aulas de Educação Física. Como anotou o informante 6 (2014, questionário),

Em aulas de Educação Física, não havia correção de erros práticos para aprender os movimentos de acordo com os esportes. Assim, nestas aulas, não tive o aprendizado das técnicas. Tive interesse, [mas que foi] perdido com o tempo em que não pude aprender tais exercícios por falta de iniciativa/interesse do professor.

Considerando esse contexto, Vianna e Lovisolo (2009) apontam que durante mais de três décadas foram apresentados e aceitos — às vezes rejeitados — vários discursos sobre o papel educativo da escola num cenário em que, de um lado, estavam os que eram considerados reprodutores da classe burguesa e, de outro, os autointitulados progressistas, que lutavam em prol da libertação da maioria oprimida via repressão e alienação do capitalismo. Àqueles não se poderia mais ensinar pelos métodos tradicionais porque tais procedimentos obstruiriam a transformação social e porque a ordem era a desordem; isto é, as regras e a disciplina favoreciam a submissão do proletariado. Na escola, o esporte visava preparar o indivíduo para demandas do meio de produção pelo sistema econômico; ou seja, desenvolver movimentos mecânicos, depois automatizados. Isso leva a entender que a competição, o

rendimento, a técnica, as regras incitadas no esporte configurariam o homem fabril em conformidade as normas de conduta social regida pelos interesses de pequeno grupo dominante.

Vianna e Lovisolo (2009) salientam ainda a maneira como se via a preocupação com o ensino de competências na escola e seus desdobramentos à Educação Física: seria o desenvolvimento do disciplinamento, da domaçoão, da funcionalidade, independentemente dos valores norteadores do treinamento. Houve recusa ao desenvolvimento de competência esportiva e às estratégias do esporte praticado porque a ordem do momento se convergia para objetivos gerais através de atividades recreativas que trabalhassem com a cooperação e participação. Isso se opunha ao ensino de objetivos específicos da Educação Física. “A preocupação com a suposta mecanizaçoão dos alunos pode ter contribuído para o surgimento das categorias prazer e criatividade que parecem estar no centro do pensamento dos professores contemporâneos.” (VIANNA; LOVISOLO, 2009, p. 885).

Cabe aqui um aceno às consequências das abordagens pedagógicas ou dos equívocos acerca delas. Por exemplo, o abandono do ensino de técnicas esportivas pelos professores se opõe aos interesses dos discentes, o que lhes deixa com sentimento de frustraçoão. Relatos citados há pouco — e muitos outros — mostram que parece ter havido pouca oportunidade de aprender o esporte em consequênciam da desvalorizaçoão do ensino da técnica esportiva no ambiente escolar. Afinal, quem tivesse/quem tem essa pretensãocorria/corre o risco de ser intitulado, pejorativamente, de tecnicista. Supostamente, como tal docente não tem conhecimentos pedagógicos, aplica procedimentos alienantes e condicionantes do esporte de alto rendimento em suas aulas quando tem de abordar a técnica esportiva, as regras, o rendimento, a competiçoão. Logo, seria visto como fomentador do sistema capitalista.

Dos autores favoráveis à relação entre esporte e dimensãoeconômica, Bracht (2005, p. 34) se faz útil aqui porque aponta essa relação ao fundamentar sua análise do esporte como sistema de produçoão: “[...] se o esporte de alto rendimento é trabalho, e trabalho na sociedade capitalista é trabalho alienado, alienaçoão é o que acontece no esporte de alto rendimento”. Ele expõe que o esporte como lazer é ampliaçoão do quadro de força de trabalho, isto é, procedimento que torna possível a configuraçoão e manutençoão de mão de obra para suprir a demanda do sistema econômico; a competiçoão, a disciplina e a técnica padronizada seriam elementos presentes e indispensáveis no sistema capitalista. Ainda assim, ele reconhece a possibilidade de usá-lo em contraposiçoão e resistênciam aos interesses da classe dominante.

De fato, se a Educação Física realizasse as funções elencadas, a classe hegemônica deveria aumentar a carga horária semanal da educação física escolar. Mais ainda, o Ministério do Trabalho deveria ser apenas uma secretaria do Ministério do Esporte. (VIANNA; LOVISOLO, 2009, p. 885).

Nessa linha de raciocínio, cabe o pensamento de Bento (2006b): tal alternativa se relacionaria como as características múltiplas de sentido e forma do desporto que permitem usá-lo para fins distintos e até antagônicos de acordo com as necessidades, os problemas e os conceitos de dado momento histórico em que se encontra a humanidade. Assim, é imprescindível resgatar o desporto do sistema capitalista em prol de suas possibilidades educativas e formativas. Talvez a falta de esperança e empenho em uma educação integral que considere mais que o aspecto quantificado pelas diretrizes econômicas tenha conduzido ao panorama da existência do homem atual. Mas se a dimensão econômica influencia a vida de todos, isso não justifica entendê-la como única determinante, pois uma das várias dimensões da complexidade existencial — que tem natureza multidimensional — não pode ser menosprezada.

Isto quer dizer que o mundo não deve ser compreendido somente a partir da economia, sociologia, da política, da ideologia, mas de todas as maneiras pelas quais temos acesso ao sentido. Não há por que privilegiar a infraestrutura ou a superestrutura em detrimento da estrutura. Esta aparece onde quer que haja sentido. E tudo tem sentido, embora não tenha o mesmo sentido. (REZENDE, 1990, p. 40–41).

Como a educação brasileira mudou para atender aos interesses da política e da economia industrial, os pessimistas pedagógicos não esperam uma revolução na educação porque a escola não conseguiria ultrapassar a função reprodutiva de aparelho ideológico do Estado. “[...] transforma-se uma situação de fato em situação de direito, e nos vemos reduzidos ao conformismo ou ao desespero: não podemos senão reproduzir!” (REZENDE, 1990, p. 79).

Pesquisadores de projeção no campo da educação física brasileira afirmam em suas obras que o esporte predominante nos ambientes escolares ou organizados por tais instituições com finalidade educacional é de natureza técnico-esportiva, isto é, são experiências esportivas rígidas em relação às regras, táticas e técnicas. De tal maneira, o esporte de alto rendimento ou esporte-espetáculo é hegemônico na esfera educacional, com isso a vitória é exacerbadamente valorizada: deve ser alcançada a qualquer preço. Além disso, a forma selecionadora delimita a participação à minoria que cumpra as exigências relativas a capacidades indispensáveis à prática esportiva (BRACHT, 2005; KUNZ, 1994).

Se a prática docente de Educação Física era um processo de seletividade, pois as aulas visavam preparar a minoria escolhida para participar em competição — que prevê o resultado como preceito finalístico a ser atingido independentemente dos meios utilizados —, então faz sentido o que dizem aqueles autores. Mas acreditamos que tais condições estejam mais associadas com a necessidade de transformação axiológica do homem, por sua vez alcançável pelo e no esporte, que se acerca do esporte por si só (BENTO, 2006; MOREIRA, 2012). Corroboram tal entendimento Nista-Piccolo e Moreira, (2012b, p. 62; 2012): “[...] o que difere de sua aplicação [ou seja, aplicação do esporte] na escola é como esse conteúdo é concebido nesse ambiente, pois, como parte de um contexto cultural, possui vários significados e valores”.

Por outro lado, não se pode concordar que a técnica esportiva, as regras, as táticas sejam dominantes nas aulas de Educação Física no ambiente escolar. Os relatos da maioria dos escolares sugerem isso. Segundo eles, tiveram poucas oportunidades de aprender o repertório de expressões corporais/técnica esportiva porque tal conhecimento foi desvalorizado na prática docente. Consideremos o que diz o informante 5 (2014, questionário): “Eu aprendi na teoria os fundamentos do futsal, porém na prática não, pois o professor não se preocupava em ensinar. Na maioria das vezes ele sentava e deixava os alunos fazer o que quiser”. Pode-se dizer que inexistente semelhança entre esporte de alto rendimento e esporte na realidade escolar relatada pelos informantes da pesquisa. Domínio de técnicas, regras e táticas esportivas, na maioria das vezes, caracterizam marcadamente o esporte de alto rendimento.

Vemos uma má interpretação do esporte em relação à técnica esportiva, às regras, à competição e ao rendimento, dentro outros. Se esses elementos são inerentes à sua gênese, também fortalecem as reais condições de desigualdades dos menos habilidosos em detrimento dos mais habilidosos. Aqui, agem processos seletivos patentes no ambiente esportivo, mas estendíveis a toda a sociedade, dada a falta de oportunidades de aprendizado da cultura humana. Seja o esporte, seja outra cultura criada pelo homem, acabam em sujeição da maioria das pessoas a vidas carentes de conhecimento e, mais importante, de dignidade humana, uma vez que tal apropriação da cultura cria e sustenta estruturas sociais. Portanto, na disciplina Educação Física, quem não tiver possibilidades de aprender nas aulas, talvez, não a tenha de participar de treinamentos esportivos; por conseguinte, não poderá representar suas escolas em eventos esportivos nem alcançar o nível de rendimento que permita — caso tenha essa pretensão — usufruir do esporte como momento de lazer pela razão de não ter dele se apropriado.

Com efeito, Bento (2006b) alerta quanto à existência de argumentações favoráveis à participação de pessoas sem aspiração à vitória, sem competição e sem esforço; o que mais se assemelha à dramatização em nome de pressupostos humanísticos ou pedagógicos que revelam estar alheios ao esporte e à vida, que colocam em suspeita a moral de sua intenção. Como reflexo desse contexto é possível mostrar causas relacionadas; por exemplo, quando o esporte passa a ser ensinado superficialmente porque o ensino da técnica se torna secundário. Nos relatos dos informantes 2, 3, 10, 12, 13, 15, 18 e 19, foi observada a convergência do ensino de forma pouca aprofundada das modalidades esportivas propostas durante as aulas vivenciadas pelos docentes. Vejamos o relato do informante 3 (2014, questionário), que detalha essa situação: “ Eu aprendi um pouco das técnicas do futsal e do voleibol, não aprendi muito coisa, mas eu gostaria de ter aprendido mais porque eu gosto um pouco dessas duas modalidades esportivas [...]”. Como se pode deduzir, parece haver interpretações equivocadas de conceitos e princípios; afinal,

[...] a escola procura democratizar suas ações, o esporte procura selecionar; a escola busca o desenvolvimento de uma cultura geral, o esporte exige desenvolvimento de uma cultura geral, o esporte exige especialidade; a escola deve lidar com a diversidade dos alunos, o esporte procura padronizar; a escola intenciona sociabilizar o conhecimento, o esporte busca estabelecer comparações objetivas. (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 24).

Como se lê, Souza Júnior defende que a escola — a Educação Física — não pode ter o esporte como seu conteúdo sustentado na busca e fomentação de talentos.

De modo adverso, Bento (2006b) afiança que a fomentação de talentos deve ser elemento integrante da formação escolar, portanto merece atenção e ações de todos os envolvidos na política educacional e com o sistema educacional para que tal fomento se concretize na escola. Fomentar — e valorizar — talentos seria romper com uma linha aristocrática em que o fator hereditariedade governa a ocupação e o desempenho de cargos e funções, em vez dos critérios de competência e mérito pessoal.

Parece não se sustentar a aposta na escola como lócus de acesso e propagação a conhecimentos quando se mostra avessa ao talento, que não deve ser confundido com seleção de mais habilidosos e exclusão dos demais. O talento é objeto de desenvolvimento e aprimoramento. Se assim não o fosse, por que deveria, então, a escola existir? Afinal, a dimensão biológica determinaria o destino da humanidade, seja pela hereditariedade ou pelo potencial genético. Nessa lógica, de certa forma o talento garante a segurança dos interesses públicos ou sociais, pois não basta mais ter “sangue nobre” para herdar poderes; agora se faz

necessária a competência, que pode ser vista como manifestação da moralidade. (É claro: a ética ainda impõe muitos desafios ao ser humano). Portanto, é preciso fomentar talentos e desenvolvê-los na escola para que a maioria das pessoas tenha direitos de participar ativamente de sua sociedade como sujeitos que se transformam culturalmente e contribuem para a transformação social do homem.

O descrédito do esporte na escola como meio para a ascensão e projeção social se mostra em circunstâncias do ingresso na educação universitária. Há escolas cujo grupo gestor que se envaidece porque teve alunos aprovados em cursos de mais prestígio socioeconômico (Medicina, Direito, engenharias e outros). Todavia, pouca importância parece ser dada quando alunos (e ex-alunos) se tornam atletas e ingressam no esporte profissional — de alto rendimento — como resultado, também, da ação escolar. Nesse caso, a escola seria lugar para formar atletas? E teria fins colaborativos na formação de médicos, magistrados, engenheiros? Entendemos que sim: a escola deve se preocupar com a descoberta de talentos — e ser espaço para isso; a ela cabe criar condições, estimular e contribuir diretamente para o desenvolvimento dos potenciais de cada aluno, inclusive com a incorporação de valores éticos e morais, de que tanto carecemos no presente (BENTO, 2006b).

Uma escola assim tenderia a aumentar o número de profissionais (da medicina e outras áreas da saúde) mais comprometidos, mais educados e mais solidários com quem mais precisa da ação profissional (clínica e terapêutica); mais dispostos a usar seus conhecimentos técnicos e compartilhar mais sentimentos de humanidade. Igualmente, uma escola tal poderia ajudar a povoar o meio do esporte de alto rendimento formando mais atletas para atingir o grau de desenvolvimento e aprimoramento esportivo de talentos. A essa escola se atribuiria o status de formadora de pessoas competentes cuja competência no exercício de suas funções profissionais em qualquer instância poderia, se não erradicar de vez, ao menos diminuir a frequência com que se divulgam erros profissionais na saúde, na construção civil, na educação etc. Seja porque os profissionais carecem de conhecimento específico da área, seja porque põem a ética e a moral, pessoal e profissional, abaixo do valor econômico, por exemplo.

Contudo, à eventual expectativa dos escolares de aprender a técnica esportiva em situações reais de aprendizagem do conhecimento esportivo equivalem a escolha ou aceitação docente de enveredar pelo caminho da facilidade, marcado pela presença de profissionais de quem não se exigem competências para educar e formar, seja porque não as têm, seja porque têm mas abriram mão de explorá-las em nome da descrença e de outras justificativas. Como o ato educativo, mais que professoral, é social, civilizacional e de responsabilidade docente individual e coletiva, o professor não pode se eximir dessa responsabilidade na empreitada de

alcançar e consolidar de vez o patamar humano. Portanto, entender que os talentos não são descobertas nem nascem prontos e acabados supõe que à educação — à Educação Física — cabe estimulá-los e desenvolvê-los em prol do aperfeiçoamento de elementos que qualifiquem uma sociedade como mais humana, mais justa, mais ética, mais empática, mais solidária. Cabe ainda ajudar a criar uma cultura esportiva em que o esporte de alto nível não seja marcado por interesses e atitudes depreciadoras da moral e da ética; ao contrário, que seja uma forma de estimular o cultivo das virtudes como uma regra e fazê-lo habitualmente, e não como uma exceção e esporadicamente, como nos momentos de competição esportiva.

Para Tani (2011), essa despreocupação em ensinar os esportes pode estar associada, em parte, com o entendimento de que a prática esportiva não carece de intervenção, como na visão maturicionista. A falta de orientação adequada poderia ser constatada pelo estímulo escasso aos discentes. Igualmente, a desvalorização do aprendizado do esporte pode derivar de críticas severas — construídas no período denominado progressista — ao ensino de elementos inerentes ao esporte; por exemplo, as técnicas esportivas. Nisso residiria outro equívoco hermenêutico de estudiosos da educação física. Defende-se a necessidade de mudar um processo de ensino extenuante por causa da “repetição mecânica” de exercícios físicos, mas não se retira o aprendizado da técnica esportiva propriamente dita, a fim de evitar um momento mais semelhante a horário disponibilizado na condição de recreação do que aulas. Assim, embora se possa sempre falar em intenção na prática docente, parece não haver, nessa prática docente de Educação Física, uma intenção resultante de elaboração orientada por princípios pedagógicos numa estrutura organizacional que presuma aspectos como a individualidade e o contexto social de crianças e adolescentes a fim de lhes propor práticas adequadas ao seu desenvolvimento.

Na maioria das vezes, a separação entre aprendizagem *da* prática esportiva e aprendizagem *por meio de* sua experimentação leva muitos professores a não ver, na primeira, tanta relevância em nome da cooperação sem competição, participação, rendimento; por consequência, é pouco preocupada com o ensino do esporte: de táticas e técnicas. Para Soares (1992), o ensino de tais elementos absorveria os códigos do esporte de alto rendimento e desviaria a finalidade docente, incitando a exclusão dos menos habilidosos; por último, faria do professor um técnico, do aluno um atleta e da escola um clube. Talvez por isso se vejam mais aulas no campo ideológico discursivo do que no campo da oportunidade de vivência esportiva pelo discente, como se depreende do relato do informante 15 (2014, questionário):

Eu aprendi mais os valores. Aprendi a respeitar o próximo. Mesmo se estiver acontecendo um conflito entre um time e o outro, [aprendi] que devemos sempre tratar o próximo bem. Além disso, eu aprendi no futsal a chutar a bola de bico, de externo, de interno. No voleibol, eu aprendi a sacar a bola e só! Não aprendi mais nada.

Embora seja algo aparentemente simples — quando vista pela redução fragmentária, e não pela interação dos saberes com base na racionalização da ciência, que a tudo tende a esquadrihar (MORIN, 1999) —, essas modalidades de aula se tornam complexas por causa do diálogo entre elas. Em relação à primeira maneira de aprendizagem, a segunda torna possível sua efetividade colaborativa ao processo educativo do discente mediante um campo da vivência esportiva porque depende da primeira. A complementaridade da segunda, pela possibilidade aberta nas experimentações específicas da primeira — aprender dado conhecimento esportivo —, possibilitaria e, em última análise, justificaria sua presença no ambiente escolar quando sustentada por valores humanitários que contribuam para educar e formar o discente em sua multidimensionalidade via aprendizado no nível de *saber fazer* de sua vida uma vida melhor não só para si, mas também para o outro.

Se o esporte tem papel educativo, então a educação tem de partir dele. Caso contrário, pode até existir uma educação, mas não será pelo conhecimento esportivo — alçada da educação física. Por outro lado, não basta ensinar esporte restrito a sua dimensão biológica; quer dizer, ainda que sem pernas e braços a pessoa não possa ir muito longe, pernas rápidas e braços resistentes por si não levam ao alto rendimento de humanidade. Que não se leia aqui uma apologia ao fazer reduutivo e restrito do movimento; o que se diz que é que não basta aprender o esporte em si, pois, como a própria história da educação física revela, o movimento se torna mais relevante que o sujeito que o executa, tornando o corpo em objeto (NÓBREGA, 2005). Mas é claro: no caso de esporte como conhecimento com fins educativos, difícil se faz aprender mais que esporte enquanto dele não ter se tiver apropriado.

Quando se joga, criam-se oportunidades de experimentar elementos da natureza hominídea; sobretudo, de buscar meios educativos e formativos para alcançar o desempenho superior e a excelência humana. Estes seriam possíveis na vivência esportiva ao se (re)conhecer e aprimorar a capacidade resolutiva do praticante em forma de ação e reação às exigências que o esporte suscita na dimensão moral, social, ética, religiosa e biológica, dentre outras da multidimensionalidade existencial que pode levar ao rendimento qualitativamente otimizado em que o resultado pleno se encontra na humanização do homem. (BENTO, 2006b; 2012).

Essa linha de raciocínio sugere que se fazem imprescindíveis a aquisição de competência e a busca da coerência nas ações e nos comportamentos. Isso porque alcançar o estético — mais ainda, a sublimação da ética — demanda despender esforços sistematicamente. Não basta exaltar o belo exibido pela apropriação do conhecimento, pois a ética se enaltece e se acresce na ação; urge integrar corpo, alma e coração de maneira que nos tornem mais humanos pelo aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo. Isso está relacionando com o potencial formativo inerente à atividade.

A ação é caracterizada sobretudo pelo seu decurso, pelo que acontece durante sua realização. O verdadeiro sentido de uma prática não reside tanto no resultado apontado, mas muito mais na vivência e no jogo das capacidades, habilidades e competências, nos desafios, exigências e possibilidades de desenvolvimento que são colocadas ao sujeito durante uma atividade. (BENTO, 2006b, p. 50).

O relato do informante 7 (2014, questionário) se faz pertinente aqui: “[...] não consegui compreender bem os fundamentos do handebol, basquete e outros esportes pela falta de interesse do professor e dos alunos. Sempre que entrávamos nesses assuntos, tínhamos aulas só teóricas, quase nunca práticas”. Como se lê, é patente a direção da prática docente — contrária à do discente. Nesse caso, contribuir efetivamente para formação humana do homem numa cultura esportiva requer que o professor de Educação Física se comprometa a ensinar observando e respeitando as peculiaridades individuais em meio à diversidade e ao repertório de expressões corporais; ou seja, às técnicas esportivas pertencentes ao patrimônio da humanidade.

[...] os humanos são “animais ficcionais”; são seres “artísticos”. Representam e realizam — através de símbolos, de imagens, de evocações — aquilo que é imaginado. Para fazerem jus ao seu estatuto, carecem de arte (“Arete”), isto é, de incorporar, aumentar e melhorar expressões técnicas, estéticas e artísticas, normativas e valorativas. (BENTO, 2012, p. 71).

A técnica precede e favorece o aprimoramento criativo do homem. Seus marcos evolutivos estão registrados na história em campos variados do conhecimento e da arte, mesmo que nem todos tenham acesso amplo a certas criações em seu próprio benefício. Talvez aí se identifiquem e se encontrem elementos justificadores do ensino da técnica — seja qual for o conhecimento a ser ensinado — porque poderia tornar mais provável a abertura à maioria das pessoas à participação e fruição de tais avanços para que se tornem, de fato, o direito à autonomia e liberdade — propalado mas pouco efetivado.

Claro está que a técnica não é um ideal; mas é uma ferramenta ao serviço de valores e da fabricação do humano. É ela um amparo que suporta a vulnerabilidade e debilidade e amplia a nossa possibilidade de escolha e capacidade de ação, sendo assim uma instituição de autonomia e liberdade e, assim, a nossa forma de vida e, logo nossa empresa mais humana. (BENTO, 2006b, p. 20).

Nessa visão, a técnica seria uma asa evolutiva que tira o homem de condições rudimentares, brutais e grotesca próprias dos primórdios da humanidade, quando mãos e pés, corpo e alma ainda se condicionava à posição quadrúpede e seu horizonte se limitava ao ponto onde se apoiava. A técnica permitiu ao homem se elevar e vislumbrar horizontes mais amplos, mais distantes e mais altos, que incrementaram e aperfeiçoaram a humanidade. Ainda segundo o ponto de vista de Bento, a ética seria então uma segunda asa, que permite voar para o desejável não alcançado: a perfeição. Para tanto, exclui a unilateralidade, isto é, demanda considerar a totalidade das forças do homem e o equilíbrio entre elas. “O que tem como consequência a atribuição de tanto valor e atenção ao desdobramento das forças físicas como as das morais e as das espirituais.” (BENTO, 2006b, p. 54).

Bento (2009, p. 14) afirma o desporto como bem cultural que permite ao homem criar significados da vida úteis para superar comportamentos primitivos, mais próximos do reino animal, da condição humana biologicamente determinada; criou condições para o aprimoramento e a configuração humana — nossa segunda pele. Eis por que seria “[...] legítimo afirmar que a essência do homem é condicionada e condicionante por modelos, não apenas na periferia mas sobretudo no centro de sua essência”. Para tanto, não pode ser visto como simples coisa vendável nem ser transformado em objeto a ser consumido, pois, com esse fim, nada se pode esperar de bom, seja do desporto, seja do homem.

Essa perspectiva dá azo ao pensamento de Moreira (2012), para quem as instituições esportivas devem estar a serviços do ser humano, e não o inverso. A isso se acrescenta especificamente que a apropriação do repertório de expressões corporais — do teatro, da dança, da *performance* etc. — abrange registros da manifestação existencial do ser no mundo; e sua aquisição tem de ser uma condição de melhorar a vida em todos os aspectos, e não só no econômico, de modo a proporcionar ao homem autonomia e liberdade reais para se servir da cultura, e não simplesmente servir a quem dela se apropriou em dado momento.

Dito isso, retomar o ensino da técnica esportiva se faz premente num ambiente escolar onde a cultura pedagógica é fundada no humanismo, cujos pressupostos, muitas vezes, fortaleceram e aumentaram a exclusão; ou seja, preocupou-se menos com o ensino de elementos inerentes ao esporte. Como quer Bento (2006b, p. 20),

Bendita seja, portanto, a técnica e bem haja o desporto que ensina, exige e enaltece. Bem haja o desporto pelas próteses que encerra, indo ao encontro de tantas deficiências que nos possuem! É muito grande a conta que nos cumpre pagar.

Dos relatos apresentados e comentados, parece ficar a percepção de que a maioria dos informantes da pesquisa apontou ausência de planejamento das aulas de Educação Física, seja pela despreocupação — pelo interesse — docente em construir caminhos para que todos os discentes se apropriassem do esporte e usufríssem o bem que dele se possa obter na vivência; seja pela despreocupação de outras instâncias educacionais escolares. Noutros termos, parece prevalecer certo descompromisso com um processo educacional que explore os benefícios do esporte: as oportunidades para experimentar pedagogicamente suas possibilidades nas dimensões biológica, moral e ética, dentre outras que compõem o universo do humano. Seja as oportunidades para quem é mais predisposto a jogar — tem mais facilidades — conforme sua historicidade; seja a tantos outros menos habilidosos que têm o direito de acesso a essa vertente da cultura (FREIRE, 2003; NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012).

Evidentemente, cada informante da pesquisa apresenta suas idiossincrasias — a individualidade existencial em um panorama de diversidade — as quais permeiam a construção de sua perspectiva relativa às aulas de Educação Física. Mas buscamos identificar convergências e divergências centrais no relato deles que pudessem dar lastro a uma análise à luz do fenômeno estudado. Cabe dizer, porém, que não se pode ver em tal análise a construção de parâmetros generalistas; antes, foi pretendida como parte de um processo em aberto à problematização do ensino e aprendizagem do esporte na escola.

Creemos que a aprendizagem do esporte deva ser ilimitada a quem consegue ser bem-sucedido em seletivas e compor dada equipe de alunos representantes das escolas em eventos esportivos organizados ora por instituições atuantes diretamente em assuntos educacionais, ora por instituições que lidam secundariamente com tais assuntos. Aos não contemplados, resta participar — quando possível — das aulas de Educação Física, nas quais as oportunidades de apropriação do conhecimento da cultura esportiva são raras. Um provável elemento influente na desmotivação dos discentes a participar dessas aulas ao ingressarem no Ensino Médio estaria na falta de autonomia derivada da não aprendizagem deles sobre o esporte, de não terem desenvolvidos a capacidade de aprender por meio da prática esportiva em sua trajetória no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, cabe expor dois princípios pedagógicos que Freire (2003) menciona como indispensáveis à ação formadora e educativa *pelo e no esporte: ensinar esporte bem a todos e ensinar mais que esportes a todos*. Muitas

vezes, na prática docente durante o desenvolvimento das aulas, foi possível constatar sua inobservância nas declarações dos discentes.

*Ensinar esporte bem a todos.* Ao professor de Educação Física cabe mais que ensinar o esporte. Como muitos alunos expuseram em seus depoimentos, tiveram a oportunidade de aprender superficialmente dada/as modalidade/es esportiva/as; daí que manifestaram vontade de ter aprendido outros esportes ou ter tido mais condições de se apropriarem de outros conhecimentos propostos nas aulas. Disso se pode deduzir a necessidade de comprometimento e esforço para que não só *todos* tenham acesso ao esporte e se apropriem de seu repertório cultural, mas também o nível de aprendizagem seja qualitativamente elevado.

*Ensinar mais que esportes.* Dos docentes se esperam competência e responsabilidade em seu empenho para dar o tratamento pedagógico devido aos conteúdos axiológicos da vivência do fenômeno sociocultural esportivo que pode favorecer a busca pelo rendimento e aprimoramento do desempenho moral e da ética em prol de uma conduta convergente para níveis de excelência humana. As divergências prevaleceram no fomento à criação de hábitos saudáveis via exercício físico em razão da falta de oportunidades de vivenciá-los durante as atividades propostas nas aulas de Educação Física pelos docentes, o que se correlaciona com o princípio de ensinar a gostar de esporte. Isso porque a aderência das pessoas a dado programa de exercício físico não garante sua permanência na atividade. Informações importantes como benefícios, riscos à saúde do uso deliberado de anabolizantes e outras são temas relevantes para a Educação Física; ainda mais quando a mídia reitera a fomentação ao corpo perfeito no reino do determinismo biológico (GALLO, 2006; BENTO 2012). Para usufruir de seus benefícios no âmbito da experimentação, é preciso fruir a prática esportiva; e fruí-la exige tê-la como hábito. O habituar-se, por sua vez, pode se beneficiar sobremaneira do ensino de Educação Física; ou seja, pode ser aprendido pelas pessoas (FREIRE, 2003).

#### 4.2 Análise estatístico-descritiva

No processo de ensino e aprendizagem, Nista-Piccolo e Moreira (2012a) apontam a necessidade de criar situações-problema que provoquem e estimulem o discente a reconhecer e desenvolver seu potencial. Não se trata de reproduzir o exemplo dado pelo professor — isto é, o aluno repeti-lo despreocupadamente, sem refletir sobre o problema porque a resposta lhe foi dada. Trata-se — isso sim — de orientações e objetivos construídos em harmonia com as condições que marcam as dimensões múltiplas do discente a fim de que possa favorecer seu aprimoramento existencial. Nesse sentido, para compreender como o fenômeno esportivo tem

sido desenvolvimento durante as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, buscou-se interpretar elementos indicativos que levassem à construção de parâmetros sintetizadores úteis para ter uma visão panorâmica do tratamento dispensado ao esporte como conhecimento à luz da percepção dos discentes.

Primeiramente, houve uma análise das modalidades esportivas propostas como conteúdo no campo teórico pelos professores, haja vista que nem sempre aulas dessa natureza são seguidas de oportunidades práticas. Conteúdos ministrados no campo teórico foram comparados com aqueles desenvolvidos no campo da prática, bem como a relação entre esses esportes vivenciados nas aulas de Educação Física e sua relação com a intervenção docente para que os escolares alcançassem o aprendizado. A análise enfocou ainda os esportes aprendidos no ambiente escolar que são praticados pelos discentes, seja dentro do ambiente escolar ou fora.

Tabela 3 – Modalidades esportivas coletivas — 2014

	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4	
	<b>Aulas teóricas</b>		<b>Aulas práticas</b>		<b>Apropriação</b>		<b>Permanência</b>	
	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Futsal	167	78,4	153	71,8	128	60,1	79	37,1
Handebol	143	67,1	132	62,0	100	46,9	35	16,4
Voleibol	141	66,2	109	51,2	101	47,4	47	22,1
Futebol de campo	39	18,3	29	13,6	23	10,8	13	6,1
Basquetebol	33	15,5	54	25,4	33	15,5	9	4,2
Queimada	23	10,8	34	16,0	18	8,5	12	5,6
Rúgbi	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa

É importante ressaltar que teoria e prática não são contrárias; antes, são mutuamente imprescindíveis em razão da sua capacidade de complementaridade. Porém, mesmo que sejam interdependentes, distinguem-se porque, “[...] entre ação teórica e ação prática, por mais relações que se estabeleçam, a teoria e a prática terão sempre identidades próprias” (MATOS, 2006, p. 161). Dito isso, é possível apontar que as modalidades esportivas coletivas tidas como tradicionais são confirmadas não somente no campo da prática, pois o futsal, o handebol e voleibol foram os conteúdos teóricos mais propostos à maioria dos discentes pela preferência dos docentes: 78,4%, 67,1% e 66,2%, respectivamente.

Por outro lado, o futebol de campo, o basquetebol e a queimada foram modalidades esportivas em que os docentes pouco se dispuseram a oportunizar como conteúdo, tanto na aula teórica (39, 33 e 23 alunos do total de 213, respectivamente) como nas aulas práticas (54, 34 e 29 alunos, respectivamente, tiverem a oportunidade de vivenciar tais modalidades).

Ainda mais acentuado foi o resultado referente ao rúgbi: inexistente nas aulas, embora seja modalidade já praticada em muitos lugares do país, como em Itumbiara, GO, onde há uma equipe que disputa campeonatos.

Nessa linha de raciocínio é possível identificar que o ambiente em que se propõem determinados conteúdos, muitas vezes, não é levado em consideração na elaboração das propostas a ser ofertadas aos alunos. Fica nítida uma decisão unilateral do professor em relação ao planejamento e à execução de suas aulas; afinal, não se consultam os discentes — ao menos a maioria dos alunos tende a optar sempre pelo mesmo conteúdo. Se assim o for, então se vê aí falta de direção, controle e sistematização do conhecimento, atributos imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem (MOREIRA; SIMÕES, 2010; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Cabe aqui uma reflexão analítica do futebol: cultura esportiva mais fomentada no cenário brasileiro e mundial, pelo menos fora do ambiente escolar. Nas aulas de Educação Física, porém, parece que essa preocupação é um tanto acanhada, de tal maneira que enfraquece as possibilidades de reflexões relevantes sobre o futebol como patrimônio cultural da humanidade associado à carga axiológica em torno dele para abrir diálogos. Mais diálogos poderiam potencializar os canais formativos e educativos mediante experimentação reflexiva e significativa. Isso não supõe colocar a educação física como remédio para todos os pontos negativos da sociedade; mas poderia contribuir, dentro do que lhe diz respeito, para uma visão ampliada e crítica do fenômeno esportivo como fenômeno sociocultural. As condições de infraestrutura escolar certamente delimitam a prática do futebol, bem como de outros esportes, mas há possibilidades adaptativas que podem suprir parte dessa carência de recursos materiais e ambientais, que na maioria das vezes é posta como obstáculo intransponível.

Sobre as modalidades esportivas basquetebol e queimada, 21 e 6 escolares, respectivamente, tiveram só aulas práticas. Se bem que as demais modalidades mantiveram a prevalência de mais aulas de natureza teórica do que vivências acerca de algum esporte coletivo. A maior diferença entre teoria e prática foi em relação ao voleibol: 32 discentes só tiveram conteúdo teórico; ou seja, faltaram oportunidades de praticá-lo em suas aulas de Educação Física. É possível afirmar que, quanto às modalidades esportivas intituladas de tradicionais, sua predominância é influenciada pela regionalidade em que se concretiza o fenômeno esportivo. Isso pode ser observado à luz do estudo de Casagrande (2013), que encontrou no local de sua pesquisa — Uberlândia, MG — a identificação da maioria dos docentes/técnicos com o ensino do basquetebol, voleibol e futsal, com 4, 4, 3, respectivamente; enquanto *um* docente/técnico se identificou com o handebol. De modo

oposto, em Itumbiara, os professores de Educação Física se identificaram mais com o futsal, o handebol e o voleibol; e só de maneira significativamente menor com o basquetebol.

Nesse cenário, ao direcionar a questão ao esporte como conteúdo da Educação Física, convém recorrer a Freire (2009) e Moreira (2012). Para esses autores, as muitas discussões e reflexões sobre a educação física contribuíram, em certa medida, para superar o simples fazer e ampliar a oferta das temáticas da cultura esportiva, então restritas a modalidades esportivas coletivas durante a década 70. Todavia, muitas vezes, mais prejudicaram do que colaboraram para o fortalecimento e desenvolvimento da área de conhecimento.

Faz-se relevante a exposição de Souza Júnior (2001): sem desmerecer a importância do fazer, é imprescindível a reflexão crítica do aluno para compreender conceitualmente determinado tema da cultura corporal. Este estudo não discorda de tal posicionamento; mas busca destacar a ênfase — dada por esse autor e outros estudiosos à época — à necessidade de reflexão conceitual, que pouco colaborou para a criação de situações que estimulassem o aprimoramento da competência conceitual dos educandos quanto às numerosas temáticas pertencentes à cultura esportiva; e colaborou menos ainda para o “fazer” esportivo, embora existam estudos do processo de ensino e aprendizagem do esporte como conhecimento formativo e educativo.

O que precisa ser analisado é se houve aprendizado do aluno, porque a experimentação de dada cultura esportiva nas aulas de Educação Física sem estruturação organizacional pouco garante a apropriação de tal conhecimento, sobretudo com tantos equívocos quanto a elementos inerentes ao esporte como as técnicas esportivas, as regras e outros que levaram a diversos professores entenderem que não era de sua competência o ensino de tais elementos. Mas acredita-se que a prática precisa ser proposta e tem de partir da intervenção docente que a tenha “[...] definida como um esforço consciente de organização, execução, avaliação e modificações das ações a cada tentativa” (CORRÊA; BENDA; UGRINOWITSCH, 2006, p. 242). Esses autores corroboram a justificativa de analisar a intervenção docente no aprendizado do aluno porque os processos de ensino e de aprendizagem são de natureza complementar.

Esses pontos delineiam indicativos que confirmam o levantado pela literatura em relação à desvalorização do ensino da prática esportiva, seja pela sua teorização, seja por tornar as aulas de Educação Física em momento recreativo que pouco ou nada tem a ensinar. O futsal foi a modalidade mais frequente e predominante como conteúdo na trajetória dos alunos durante o Ensino Fundamental, e seu aprendizado foi realizado em meio às

intervenções docentes para 128 alunos dentre os 153 que o praticaram e os 167 que o tiveram no campo da teoria.

Outro ponto importante a ser tratado é o que Freire (2003) diz acerca do princípio pedagógico: é preciso ensinar o aluno a gostar de esportes. Mas num cenário em que pouca importância é dada ao ensinar bem o esporte a todos, também pouca é a expectativa que se pode ter do ensinar a gostar de esportes. Não por acaso, 79 dos 128 alunos continuam a praticar esse esporte fora ou dentro da escola. Outras modalidades esportivas coletivas mantiveram semelhança com o futsal. O handebol, o basquetebol e a queimada foram praticados por 132, 54 e 34 alunos, respectivamente; destes 100, 33 e 18 alunos assinalaram ter se apropriado do esporte por ações interventivas dos docentes. De modo adverso, o voleibol e o futebol de campo apresentaram uma relação proximal entre a prática esportiva e o aprendizado em consequência da intervenção do professor: 109 e 29 alunos, respectivamente, tiveram oportunidades de praticar esportes; além disso, o aprendizado pelas mediações do professor foi apontado por 100 e 23 alunos, respectivamente.

Ante as expectativas conceituais, procedimentais e atitudinais propostas na reorientação curricular contidas no Caderno 5, parece existir lacunas entre o panorama formal e o panorama real. Tal documento prevê que o estudante consiga compreender e vivenciar as diferentes modalidades esportivas coletivas e sua derivação, bem como se apropriar do esporte e desenvolver princípios éticos como respeito, cooperação, justiça e solidariedade em meio aos problemas sociais manifestados no esporte como violência, uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde, dentre outros. Nesse sentido, perspectiva-se que as modalidades esportivas individuais como conteúdo propiciem o desenvolvimento das capacidades retrocitadas, assim como de outras.

Tabela 4 – Modalidades esportivas individuais — 2014

	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4	
	Aulas teóricas		Aulas práticas		Apropriação		Permanência	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Tênis de mesa	46	21,6	39	18,3	10	4,7	3	1,4
Atletismo	29	13,6	9	4,2	4	1,9	0	0
Natação	21	9,9	12	5,6	11	5,2	8	3,8
Ciclismo	11	5,2	5	2,3	0	0,0	0	0
Frescobol	5	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0
Skate	4	1,9	4	1,9	3	1,4	1	0,5
Badminton	3	1,4	0	0	0	0	0	0
Escalada esportiva	0	0	0	0	0	0	0	0
Malabarismo	0	0	0	0	0	0	0	0
Peteca	0	0	1	0,5	0	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com Betti (1999), pode-se afirmar que não há novidades em torno do que se retrata do cenário da educação física quanto às temáticas da cultura esportiva propiciada na escola, visto que essa autora já afirmava, três décadas atrás, a prevalência dos esportes tradicionais em detrimento dos demais temas da “cultura corporal”. Cabe dizer que mesmo quando não se coaduna com certas concepções e perspectivas, cremos que isso não se seja empecilho para dialogar com os autores. E se ora há divergências, ora há convergências com nosso posicionamento, é porque ambos os aspectos são contributivos para a reflexão. Não se almeja aqui constituir dogmas; a intenção é refletir segundo os parâmetros para constatação de possíveis realidades.

Esclarecido esse ponto, cabe dizer que o tênis de mesa foi o esporte mais oferecido as discentes, tanto no campo teórico como no campo da prática: 46 e 39 pessoas, respectivamente. Foi acompanhado na decrescente pelo atletismo, pela natação e pelo ciclismo, com variação entre natação e atletismo no campo da prática. Assim, percebe-se que a natação foi mais ofertada na prática, com 12 escolares em comparação com o atletismo, enquanto este foi oportunizado a 29 estudantes no campo teórico — 9 tiveram práticas de tal esporte.

Pode-se dizer que o fator infraestrutura não foi determinante ao contexto, seja porque o atletismo pôde se adaptar às circunstâncias materiais e ambientais ou porque a natação precisa de estrutura específica, e algumas escolas da SME têm tal estrutura há mais de cinco anos; da mesma forma, algumas escolas da educação privada. Assim, faz-se possível o apontamento de que a existência de estrutura para determinadas práticas é insuficiente para o ensino de certos esportes, podendo estar associado à formação docente. Ainda nesse aspecto ambiental e material, o tênis de mesa demanda mais recursos que a prática de possíveis propostas de atividades em torno do atletismo, mas nem por isso foi menos oportunizado aos escolares; pelo contrário, foi o esporte mais oferecido nas aulas de Educação Física.

De acordo com a Tabela 2, torna-se necessário evidenciar que, embora o tênis de mesa tenha sido o esporte mais experimentado entre as modalidades esportivas individuais, dez alunos manifestaram ter aprendido porque realmente o professor ensinou durante as aulas. Disso se pode inferir que esse esporte foi utilizado mais como atividade de natureza livre e recreativa — sem intervenção docente para estimular e concretizar o aprendizado. Isso — cabe dizer — não significa oposição à ludicidade; como dizem Nista-Piccolo e Moreira (2012a, p. 68), “[...] é possível unirmos as intenções tanto de oferecer às crianças propostas lúdicas como de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades de ação motrícia”. Esses autores ainda salientam a relevância do lúdico ao afirmar que ela deve permear as atividades propostas em sintonia com os conteúdos, assim como a própria mediação docente.

Mas tem de se evitar a confusão entre brincar e deixar a criança a fazer o que se queira sem pretensões educacionais.

Quanto à natação, ainda que tenha sido oportunizada sua vivência a menos de 6% do total de escolares, 11 apontaram que a apropriação da cultura esportiva teve participação significativa da a o pedagógica docente. Nesse sentido, entende-se que aprenderam a gostar do esporte, pois oito alunos são praticantes dessa espécie de exercício físico. Cumpre evidenciar que alguma categoria do atletismo foi apropriada mediante aulas de Educação Física a quatro alunos. Uma possível causa talvez seja a exigência preparatória e organizativa de a es que propiciem o desenvolvimento de propostas acerca desse esporte quando se pretende manter a “facilidade” das aulas livres; ou seja, a falta de controle e direção. Aulas cujo material está disponível e que nada exige do docente, pois o importante é a participação — talvez nem esta tenha significado.

Na mesma condição, as demais modalidades esportivas individuais pouco se fizeram presentes nas práticas dos escolares; aí se incluem frescobol, malabarismo e peteca, por exemplo. De novo fez-se ausente a preocupação em ampliar o acesso ao conhecimento das diversas culturas esportivas pertinentes ao campo da educação física que nem sempre têm como obstáculo a ausência de ambientes e materiais; nesse caso, pode estar associado a outros elementos assinalados pelos alunos a ser apresentados depois.

Tabela 5 – Lutas — 2014

	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4	
	<b>Aulas teóricas</b>		<b>Aulas práticas</b>		<b>Apropriação</b>		<b>Permanência</b>	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Capoeira	35	16,4	32	15,0	12	5,6	0	0,0
Jiu-jitsu	19	8,9	11	5,2	3	1,4	3	1,4
Jud�	15	7,0	8	3,8	7	3,3	0	0,0
Karat�	10	4,7	7	3,3	1	0,5	1	0,5
Kung fu	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Liench' i	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Tae Kwon do	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Tai chi chuan	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fonte: dados da pesquisa

Como se pode deduzir desses dados, as lutas estão em plena divulgação. Contudo, parece que a Educação Física, ou melhor, os professores dessa área na escola, tem dado menos atenção do que se acredita merecer tal fenômeno esportivo. Por meio da Tabela 3   averigu vel que tais conteúdos são propiciados aos alunos de forma raríssima durante sua trajetória escolar no Ensino Fundamental, ao ter lutas como jiu-j tsu, judô e caratê com,

respectivamente, 19, 15 e 10 alunos do total de 213 que tiveram acesso a algum tipo de conhecimento teórico em torno desses esportes durante o seu Ensino Fundamental. O quadro é decrescente em relação às oportunidades de experimentação de tais culturas esportivas; em decorrência, do total de alunos, 11, 8 e 7 vivenciaram atividades referentes a essas lutas, respectivamente.

De forma distinta, encontrou-se a capoeira como mais oportunizada dentre as lutas ao dar oportunidade a 35 alunos nas aulas teóricas e a 32 nas aulas práticas. Se esses números favoráveis se vinculam ao fato de ser a capoeira uma cultura esportiva afro-brasileira, então cabe esperar que fosse frequente nas ações propostas pelos docentes. Além disso, são poucas as demandas materiais e ambientais necessárias para o desenvolvimento de tal atividade. Esse resultado corresponde a 16,4% e 15%, respectivamente. Portanto, a Educação Física fomenta acanhadamente as culturas pertencentes ao seu contexto sociocultural, pelo menos no que concerne à capoeira, a fim de mantê-la viva e preservada na memória. Há distanciamento das expectativas de levar o discente a adquirir competência conceitual para identificar e compreender as diferenças filosóficas, históricas e sociais das lutas originárias de outros países comuns ou não ao seu contexto cultural esportivo, ao considerar a historicidade e localidade do indivíduo.

Se assim o for, então se torna importante oferecer parâmetros para compreender a questão. Isso porque, dos 32 alunos que tiveram capoeira em aulas de Educação Física, 12 assinalaram a mediação docente para que se apropriassem do conteúdo esportivo e nenhum pratica a capoeira na escola ou fora dela. Esses dados suscitam reflexão sobre a finalidade de ensinar os alunos a gostar de praticar esportes em outros momentos a fim de que se torne hábito. Pode-se deduzir que essa atividade foi mais proposta na lógica da participação; ou seja, sem a intenção de alcançar aprendizado quando proposta pelo professor. Por consequência, privam-se os escolares de situações estimuladores de suas potencialidades criativas, impossibilitando a fruição dos benefícios desses esportes de oposição, quer se trate de competência atitudinal acerca da disciplina, amizade, solidariedade e respeito, quer se trate de competência procedimental por meio das vivências, como se pode ler nos documentos oficiais da SME e SEE.

De fato, através do documento intitulado “Currículo de referência”, a SEE exara a expectativa de aprendizagem das técnicas de cada luta. Mas em exemplo ilustrativo da estrutura organizacional de uma aula aponta, como objetivo, fazer o aluno compreender como a capoeira pode ser uma manifestação de libertação, assim como elitizada, competitiva e sem respeito às singularidades. Em outro objetivo, prescreve vivenciar a capoeira sem preocupação com a técnica como parâmetro único e exclusivo, a propor que os alunos ginguem sem saber o que estão realizando e sem se preocuparem com a execução correta.

Algumas considerações se impõem aqui. Em primeiro lugar, sobre a competição inerente à prática esportiva. Não desprezar as singularidades supõe oportunizar o aprendizado da cultura, que fornece certa tecnicidade no esporte, na música e noutras manifestações culturais (BENTO, 2006a). O aprendizado da técnica oportuniza inclusão porque propicia às pessoas competir e participar do esporte e viver com mais isonomia, enquanto a sua desvalorização pode — sim — ser entendida como processo de elitização em que uma minoria tem direito de acesso a ela. Em segundo lugar, vem a confusão — citada por Tani (2011) — entre meios usados para ensinar o esporte em relação ao ensino de elementos constitutivos da cultura esportiva a ser aprendida pelo discente, pois é possível ensinar em meio à diversidade. Apenas exige mais esforço e comprometimento.

Os dados da Tabela 4 ratificam que as discussões sobre reorientação curricular na educação de Goiás pouco impactaram na realidade da prática da Educação Física na escola. Por exemplo, o acesso à dança — temática prescrita pela SME e pela SEE, por meio de seus documentos oficiais — não difere do encontrado até agora: é limitado o acesso dos discentes aos possíveis conteúdos da dança em suas especificidades: 20 alunos tiveram algum conteúdo teórico de danças locais como quadrilha, congada, catira e outras; enquanto 10 tiveram oportunidade de vivenciar algum tipo de conteúdo acerca de dança folclórica. Respectivamente, esses números representam menos de 10% e 5% do universo pesquisado. Nesse ponto se evidencia a ausência da Educação Física na fomentação da cultura local, regional e nacional, pois semelhantes indicadores foram encontrados quanto à capoeira.

Somadas as danças clássica, moderna e contemporânea, 24 e 25 alunos tiveram oportunidade de aceder algum conteúdo teórico e prático, respectivamente. De todas as danças identificadas, o jazz teve permanência na prática cultural fora da escola ou nela, embora represente menos de 1%. A apropriação da dança se relaciona com a ação do professor em ensinar nas aulas de Educação Física a cinco alunos, que aprenderam alguma dança folclórica por causa das contribuições interventivas do docente. Na mesma forma e quantidade aconteceu com a dança de rua. Tendo em vista essas situações, cabe citar o pensamento de Freire (1989) de que entre comunicação escrita e mundo existe um mediador: a ação corpórea, muitas vezes esquecida pelos professores na escola, o que dificulta uma aprendizagem significativa, sobretudo na infância. A situação fica mais grave quando o docente tende a caminhar para a teorização e suas delimitações notáveis em vez de usar temáticas diferentes da cultura esportiva para diversificar as possibilidades de estimulação e aprimoramento do estudante em suas múltiplas dimensões via ação corpórea.

Tabela 6 – Danças — 2014

	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4	
	Aulas teóricas		Aulas práticas		Apropriação		Permanência	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Dança folclórica	20	9,4	10	4,7	5	2,3	0	0
Dança de salão	17	8,0	13	6,1	8	3,8	0	0
Expressão rítmica	5	2,3	3	1,4	0	0	0	0
Jazz	4	1,9	3	1,4	2	0,9	2	0,9
Dança do ventre	3	1,4	2	0,9	0	0	0	0
Dança de rua	0	0	7	3,3	5	2,3	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Nessa linha de raciocínio, Bento (2006a, p. 162–3) aponta que, em meio a avanços tecnológicos, as pessoas tendem a se transformarem em “[...] consumidores de experiências alheias” porque começam a faltar suas experiências diretas dada a crescente afisicidade da atividade intelectual prevalente nas rotinas, seja de labor ou lazer, quer se direcionem para a educação ou para a vivência. Por causa das tecnologias — da forma de usá-la –, o corpo fica cada vez mais secundarizado, sobretudo nas experiências de ter, com outro, uma convivência cuja natureza relacional exige valores esquecidos ou pouco praticados no presente: respeito, paciência, tolerância e empatia, dentre outros para que a vida seja boa e humana. Eis por que é preciso fomentar, exercitar, refletir, ensinar e aprender o esporte em razão de suas possibilidades contributivas à configuração cultural do homem e de retirá-la da afisicidade a fim de cultivar “o corpo a mais” e “[...] obviar o corpo a menos que se ausenta da nossa vida”.

Afora o futsal, o handebol e o voleibol, os esportes conhecidos popularmente por jogos de tabuleiros — sobretudo dama e xadrez — foram os mais oportunizados aos discentes como conteúdo, quer se trate do aspecto teórico ou do campo prático, como se lê na Tabela 5. Embora não se possa afirmar certo sedentarismo da Educação Física, há que considerar os motivos por que esses jogos foram mais frequentes quando comparados com outras temáticas. Está clara a relevância desses jogos como conteúdo a ser aprendidos pelos escolares, tanto quanto os demais pertencentes à Educação Física. O jogo de dama foi mais vivenciado nas aulas do que o xadrez; talvez porque este seja mais complexo que aquela; ou porque dama seja um esporte mais comum no cotidiano discente fora da escola. Afinal, dos 81 alunos que a praticaram, 52 apontaram que aprenderam nas aulas de Educação Física. No xadrez, a relação foi equilibrada: 53 alunos tiveram aulas práticas e 47 aprenderam nesses momentos. Isso corrobora a menção de que a proposição desse esporte não tem como seguir a lógica do *laissez-faire* dada sua complexidade e sua provável história na vida dos escolares: uma história recente. Metade dos alunos que aprenderam dama na escola continua a praticá-la, enquanto 14 discentes continuam a jogar xadrez fora ou dentro da escola.

Tabela 7 – Jogos de tabuleiro — 2014

	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4	
	Aulas teóricas		Aulas práticas		Aprendidas		Continuam	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Dama	74	34,7	81	38,0	52	24,4	26	12,2
Xadrez	71	33,3	53	24,9	47	22,1	14	6,6
Dominó	23	10,8	26	12,2	12	5,6	4	1,9
Jogos de cartas	7	3,3	11	5,2	5	2,3	3	1,4
Jogo da onça	0	0	4	1,9	4	1,9	0	0

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 8 – Ginásticas — 2014

	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4	
	Aulas teóricas		Aulas práticas		Apropriação		Permanência	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Geral	29	13,6	11	5,2	8	3,8	3	1,4
Rítmica	23	10,8	4	1,9	3	1,4	0	0
Musculação	13	6,1	6	2,8	5	2,3	1	0,5
Acrobática	2	0,9	1	0,5	0	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa

De modo adverso, o dominó e os jogos de cartas foram oferecidos diminutivamente como conteúdo nas aulas de Educação Física. Em relação às cartas, talvez esse resultado tenha associação à carga axiológica de tais esportes, vistos como jogos de azar; por conseguinte, pode acabar influenciando sua restrição ao ambiente escolar. Nesse sentido, há escolas cujo regimento interno prescreve a proibição de tal espécie de jogo por ser considerado de azar, ainda que existam vários jogos de cartas educativos.

A tabela acima evidencia outra temática pouco desenvolvida no ambiente escolar: a ginástica e suas ramificações. Embora não consiga ofertar na prática do ambiente escolar a ginástica contrarresistida — a musculação —, por causa de custos de aquisição de aparelhos (se bem que há alternativas como os pesos livres), torna-se preocupante que só 13 e 6 alunos de Educação Física tenham tido acesso a conhecimento teórico e prático, respectivamente, sobre “musculação”. Isso porque há alunos que frequentaram, frequentam e vão frequentar academias de ginástica e não se apropriaram dos princípios do exercício físico; este poderia subsidiar quem participa de um programa de atividade física ao lhe proporcionar condições críticas e preventivas para analisar certos modismos no ambientes das academias que podem prejudicar a saúde.

Como se viu, a Tabela 2 apresenta dados da atividade circense, mas convém sublinhar aqui que, de 213 alunos, nem um sequer teve no Ensino Fundamental a oportunidade de aprender sobre malabarismo, exposto como conteúdo a ser aprendido nos documentos curriculares da SEE e SME, tampouco sobre ginástica acrobática e/ou circense.

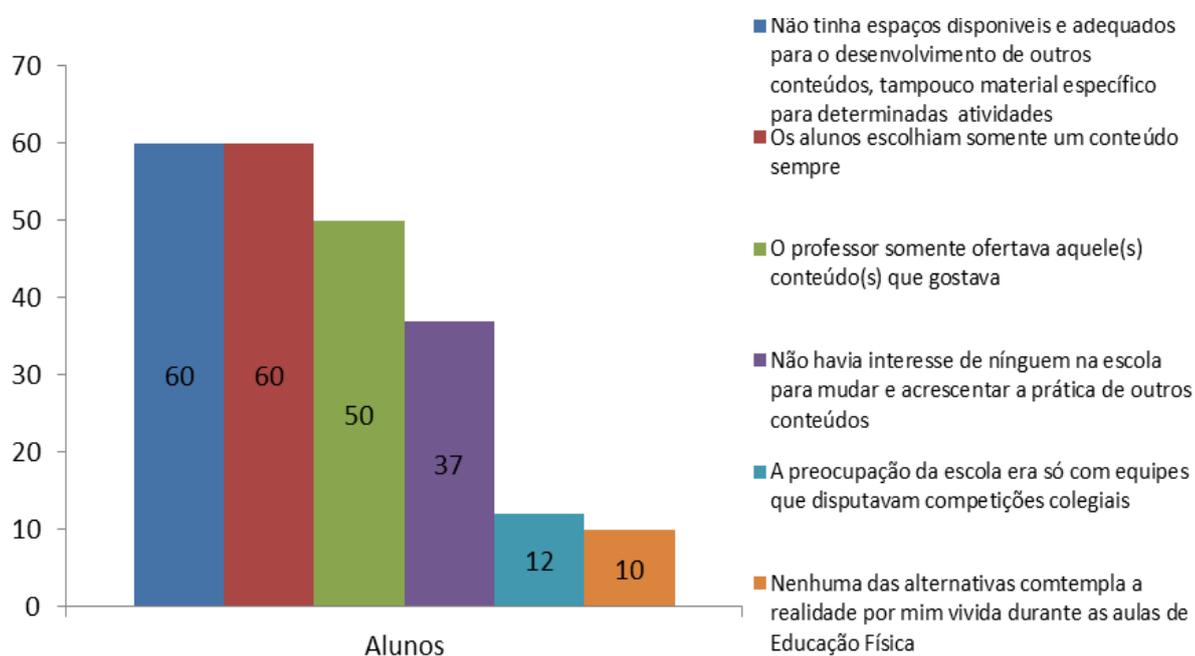
A criança — sabe-se — é curiosa e disposta a desafios ao menos até frequentar a escola, quando é submetida ao que Freire (2006) denomina confinamento intelectual, em que ela tem de aprender sentada, visto que se sujeita ao método cartesiano. No dizer de Bortoleto (2008), crianças em fase de escolarização do nível fundamental têm seu potencial latente, propício ao desafio via atividades antinaturais como sustentação pelos membros superiores, dentre outras atividades circenses; nesse caso, estas poderiam contribuir para o desenvolvimento motor, emocional e social dos escolares, além de estimular a curiosidade, seja porque ainda é pouco vista fora do mundo do circo, seja porque ela desafia. Com efeito, Silva (2009) aponta que as atividades circenses são enriquecedoras porque aumentam as possibilidades de conhecimento a ser apropriado pelos discentes na escola — a rota de acesso ao conhecimento. São atividades instigantes e com grau relevante de dificuldades na experimentação.

A temática luta — e suas possibilidades de estimular a criatividade e desenvolver os aspectos multidimensionais — ainda é ínfima como conteúdo contributivo à formação humana no contexto da Educação Física escolar. Isso permite supor que, a fim de fundamentar o “fazer” em busca da ruptura paradigmática com a movimentação “mecanizada”, deixou-se de compreender que a manifestação da existência humana se dá pelas condutas humanas, cuja natureza se distingue da dos demais seres vivos pelas intenções, que, em última análise, indicam o que se é e o que se pode almejar a ser. Assim compreendido, o saber fazer é finalidade da educação — da vida — porque abrange competências conceituais, procedimentais e atitudinais em meio a situações de como fazer, por que fazer, onde fazer. A ruptura não seria com a motricidade humana, mas com valores que criam, estimulam e sedimentam intenções e ações por meio de fomentação de falso saber, as quais, muitas vezes, impedem os potenciais do homem de adquirir sabedoria, fazer de sua vida uma vida configurada na dignidade de ser humana em meio à diversidade existencial.

Como reflexo dessa situação, é possível relacionar fatores que ajudaram a continuar, nas aulas Educação Física, o aprendizado ínfimo dos escolares, assim como a carência de práticas esportivas direcionadas a finalidades educativas e formadoras possíveis pelo e no

aprendizado de culturas esportivas em momentos recreativos e livres. O gráfico a seguir possibilita identificar quais foram os possíveis motivos que levaram à constituição do cenário apresentado quanto ao fenômeno esportivo na escola conforme a percepção dos escolares. Se esta pode assinalar mais de uma situação, também poderia registrar nenhuma se tais assertivas não envolvessem sua realidade vivenciada.

Gráfico 1 – Causas limitantes à ampliação da oferta de outras temáticas afins à Educação Física segundo a percepção discente — 2014



Fonte: dados da pesquisa

Como se lê no Gráfico 1, 50 alunos sugerem que o professor de Educação Física, na maioria das vezes, sustenta a sua escolha de conteúdo da aula em razão de sua preferência a determinado/os conteúdo/os em detrimento de outros esportes e, por consequência, de outras temáticas esportivas. Ainda nesse critério de preferência, a ação é unilateral, determinada pelo professor; porém, mesmo que se mantenha unilateralmente, são os alunos que determinam o/os conteúdo/os a ser proposto/os nas aulas em virtude de sua preferência, conforme se constatou pela perspectiva de 60 alunos. Pode-se inferir que o indicativo limitante maior à ampliação do aprendizado discentes de temáticas como dança, luta, jogos de tabuleiro, ginásticas, modalidades esportivas individuais e algumas coletivas não foi a infraestrutura, vista como primordial pela perspectiva de 60 estudantes.

Entretanto, somados, por associação, os critérios de preferência — ora docentes, ora discentes —, alcançam 110 alunos. Isso corrobora os argumentos precedentes de que muitas

práticas esportivas não foram propiciadas aos escolares por motivos alheios a condições ambientais; afinal, certas propostas não demandariam estruturas diferentes à existente para praticar as modalidades esportivas, tampouco recursos materiais de acesso difícil. Além disso, culturas esportivas que demandariam poucas mudanças se fariam imprescindíveis. Portanto, a escolha e a continuidade de certos esportes como conteúdos da Educação Física, a ter como fundamentação critério da preferência — simples e frágil —, seja por iniciativa dos alunos ou pela prática docente, colaboram pouco ou nada para justificar sua presença e relevância como componente curricular em uma instituição com propósitos educacionais.

A acessibilidade escolar ao esporte ou sua aplicabilidade na escola se encontram um tanto deficitárias; e mesmo que haja uma estrutura de conhecimento das práticas pedagógicas de aprendizado com inúmeras possibilidades contributivas guiadas pela vivência, considerando-se os elementos a ele inerentes, dentre os quais, muitas foram trazidas no constructo teórico desta dissertação. Talvez porque a Educação Física na escola não tem clara a noção de esporte, a começar pela sua definição. De fato se poderia esperar efeitos das discussões sobre a ciência do esporte desenvolvidas nos programas de pós-graduação *strictu sensu* e fomentadas por livros, congressos, oficinas e outras se direcionaram; mas, conforme pôde ser observado, os efeitos são ainda tímidos para uma teorização da educação física.

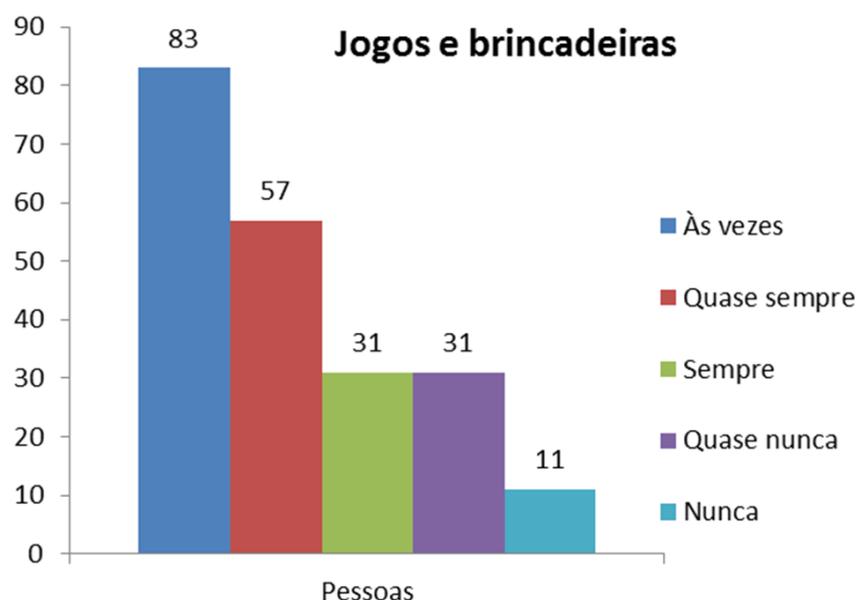
Betti (2002) ressalta esse risco de esvaziar as aulas de oportunidades práticas em favor de exacerbado problematização no campo teórico. Isso se dá pela predominância de abordagens pedagógicas que se equivocaram a combater certos elementos inerentes ao esporte — técnicas esportivas, regras, rendimento e competição —, levando à experimentação de práticas que não se preocupam em ensinar tais elementos, que encerram a aula em um momento recreativo. Stigger (2005) corrobora esse raciocínio ao entender que se vê o esporte pela visão do pessimismo teórico numa contextualização que o percebe de forma homogeneizado, que não releva a importância de outros possíveis motivos que poderiam levar seus praticantes a desenvolvê-lo, a torná-lo uma cultura em sentido único — monocultural —, independentemente do local, das pessoas e dos interesses em torno do esporte. Kunz (1994) contribui para essa visão ao dizer que o esporte como algo codificado por uma sociedade moderna, industrial e transmitida na escola inquestionavelmente elimina a capacidade de reflexão e prejudica o desenvolvimento da competência social, na qual o sujeito é ser de sua ação. Uma vez que códigos como *competição, rendimento e regras rígidas* são absorvidos e sedimentados na escola, ao final esta se torna base para o esporte de rendimento. E dessa perspectiva é possível compreender por que a Educação Física enveredou para o cenário em que se encontra; isto é, por causa de equívocos quanto a elementos advindos da prática esportiva.

Ensinar o repertório de expressões corporais com foco na competição e no rendimento como princípios-chave seria transformar a escola em clube esportivo e o professor, em técnico (SOARES, 1992). Mas se pode pensar que o professor hoje tende a ser um recreacionista cujas aulas são um momento de passatempo, pois nada propõem de ensino; faz-se suficiente a “participação” do escolar independentemente de aprender algo da atividade de que supostamente participa; igualmente, tende a transformar a escola em clube recreacionista. Semelhantemente aos clubes sociais, as pessoas participam das atividades de acordo com sua preferência e, em geral, existe um funcionário para entregar a bola, a raquete, a peteca e outros materiais, sem preocupação se os praticantes da modalidade esportiva escolhida vão aprender o esporte ou através dele. Isso não significa que na prática docente os interesses dos escolares não devam ser considerados, haja vista que o aprendizado se torna mais significativo quando associado à motivação de querer aprender dado conhecimento.

De modo adverso, há outra concepção que acredita que o esporte pode ser passível de modificação em consonância com interesses específicos de certos grupos por meio de interação e conflito entre valores vigentes no esporte de alto rendimento e os valores no esporte possível na realidade de seus viventes. Os fatos encontrados reforçam ainda mais a necessidade de aproximação entre o que se discute e o que se produz no meio científico pelos autores dessa concepção, tendo em vista o que se realiza na escola. Em última análise, a escola — se assim permanecer — faz-se cada vez mais distante da realidade escolar para a qual foi construída. Daí que estudos que busquem descobrir as razões dessa realidade — seja sobre a formação docente a partir da formação inicial e/ou formação continuada ou sobre a prática docente — podem contribuir para descortinar certos fatos que este estudo não consegue alcançar pelos meios e objetivos delineados.

Esse contexto da educação física na escola induz a uma percepção de significância diminuta, ora pelas ações docentes, ora pela ação do grupo de gestores, que pode ser omissa ao permitir que os professores desse componente curricular não desenvolvam em consonância com as expectativas de aprendizado explicitadas nos documentos curriculares da SME e SEE; ou ação de somente atribuir interesse ao esporte como condição de representação e promoção institucional, conforme foi assinalado por 37 e 12 alunos, respectivamente.

Gráfico 2 – Oportunidade de vivenciar diversos jogos e brincadeiras as Aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental — 2014



Fonte: dados da pesquisa

Jogos e brincadeiras podem levar ao desenvolvimento e aprimoramento de potenciais humanos mediante situações estimuladoras da curiosidade. Com isso, podem despertar a criatividade como meio possível de responder ao problema proposto pelo professor, cuja natureza não se limita ao aspecto motor, pois abrange o social e o emocional. O professor tem de conhecer bem seus discentes — suas (de)limitações —, assim como suas capacidades, uma vez que, segundo De Marco (2006), a maturação neurológica das emoções via memória afetiva precede o desenvolvimento motor. Além disso, jogos e brincadeiras são meios mais acessíveis de comunicar o esporte ao mundo da criança — para que ela expresse emoções e intenções — e ajudam os adultos a dialogar e orientar o processo educativo e formativo pelo jogar e brincar, pois as crianças são especialistas em brincar (FREIRE, 1989). É imprescindível, segundo Freire (2006), que o docente não faça projeção de um adulto em uma criança. Ao professor de Educação Física cabe criar meios para estruturar propostas que tornem possível o aprendizado das/nas brincadeiras em consonância com anseios e desejos de correr, pular, chutar, dentre outras ações motrícias comuns à infância. Mas esse autor alerta que os professores tendem a desconsiderar, em suas ações, os jogos e as brincadeiras como conhecimento do componente curricular.

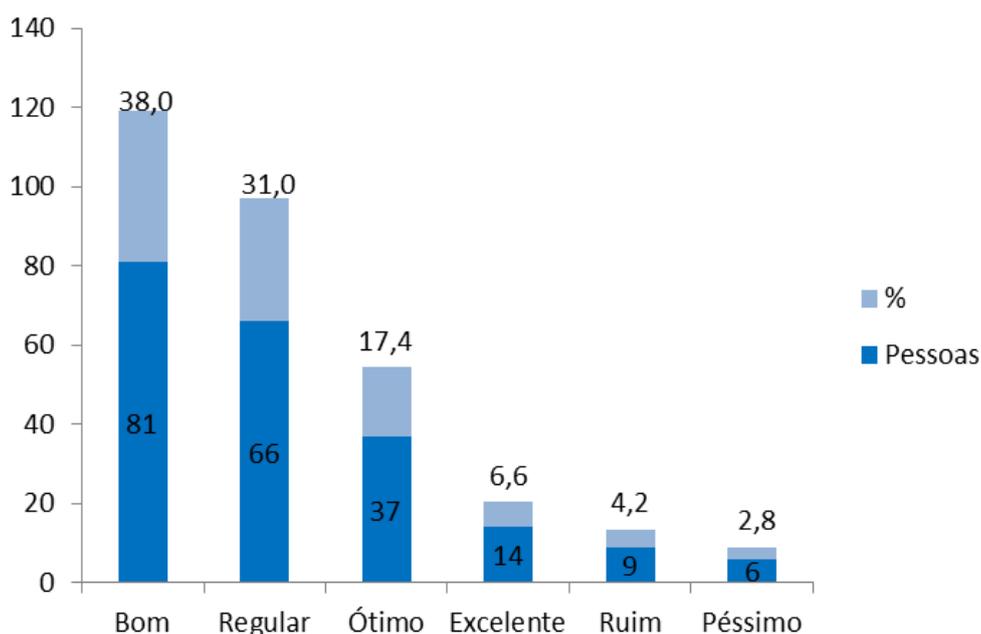
Descrita no século passado, essa situação se mostra nos dados do Gráfico 2, onde se lê que 42 escolares nunca ou quase nunca tiveram oportunidade de vivenciar jogos e brincadeiras como conteúdo das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Cabe

salientar que esse conhecimento, para a maioria dos escolares, foi dado com pouca sequencialidade e regularidade; ou seja, de forma aleatória. Afinal, 83 alunos assinalaram que tais práticas esportivas eram oportunizadas *às vezes*.

Por outro lado, 88 alunos apontaram que quase sempre ou sempre tiveram a presença de jogos e brincadeiras nas aulas. Esse cenário dá azo para associar esses dados (145 discentes que não tiveram acesso tal conhecimento sistemática, regular e periodicamente) tanto com o número de crianças e adolescentes sedentários e obesos que cresce dia a dia quanto com a permanência efêmera na prática esportiva, pois desde a infância são desestimulados, pela repetição, a certas modalidades esportivas. Como os potenciais emocionais na criança são desenvolvidos antes de sua capacidade motora específica, esta acaba sendo estimulada de maneira negligente por muitos professores, ocasionando a ruptura com ludicidade e o prazer de brincar e jogar (PAES, 2006). Por conseguinte, muitos tendem a ter aversão ao esporte dada a sobrecargas provocada por experiências com estimulações inadequadas à individualidade do estudante, cuja consciência emocional as registra (DE MARCO 2006).

Com base nas observações da prática docente — referida na introdução — com adolescentes ingressantes no Ensino Médio, muitos alunos chegam desmotivados às aulas de Educação Física. Dadas as possíveis condições a que foram submetidos durante o Ensino Fundamental, essa desmotivação seria presumível.

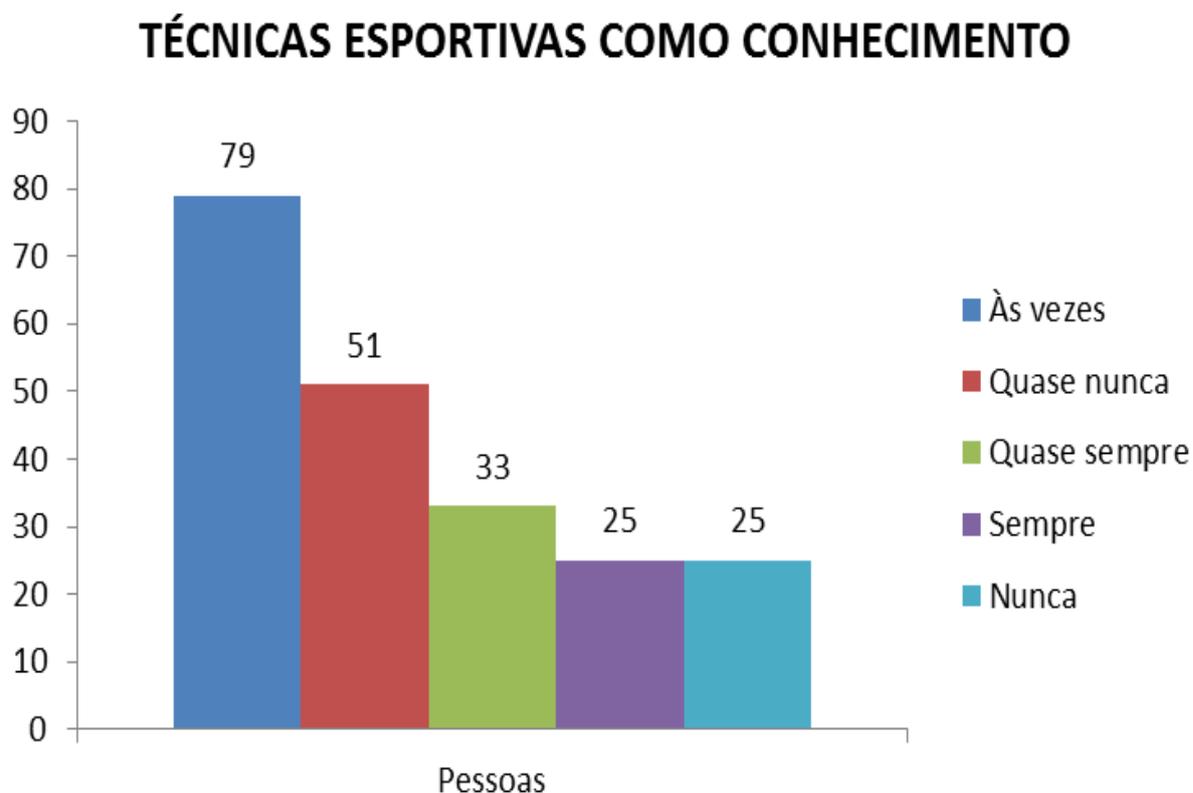
Gráfico 3 – Nível de percepção do aprendizado de jogos e brincadeiras como conteúdo da Educação Física na visão do aluno — 2014



Fonte: dados da pesquisa

Ainda no contexto do aprendizado de jogos e brincadeiras, os alunos em geral assinalaram que o aprendizado, quando proposto pelos professores, foi satisfatório: 62% se enquadram entre os que o consideraram excelente, ótimo e bom. Essa categoria abrangeu 81 escolares — a maioria. Mas cabe mencionar que, embora poucos alunos tenham indicado um nível de aprendizagem negativa a esse conhecimento, 31% veem como uma apropriação regular. Se assim o for, então esses parâmetros apontam a necessidade de mais atenção de professores e gestores da educação escolar para melhorar as propostas de atividades relacionadas com jogos e brincadeiras como conteúdo da Educação Física; igualmente, para ampliar sua oferta nas aulas com tratamento pedagógico, porque “[...] esse conhecimento e a forma de promover atitudes podem ser desenvolvidos numa perspectiva lúdica, gerando uma prática prazerosa, o que propicia uma aprendizagem significativa” (NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012a).

Gráfico 4 – Técnicas esportivas como conhecimento a ser aprendido durante as aulas de Educação Física — 2014



Fonte: dados da pesquisa

Sobre o conhecimento da técnica esportiva, convém dizer que a teoria crítica da educação apresentava o esporte como ópio do povo e instrumento alienante, pois era empregado segundo os interesses da classe dominante por meio da Educação Física escolar. Várias críticas ao esporte na escola enfocaram, sobretudo, a técnica. Com isso, a competência docente se direcionou para os aspectos políticos e sociais, como se depreende desta passagem:

Entendemos que a educação física — e as demais disciplinas — devam ensinar para além dos conteúdos específicos, a leitura do mundo socializado, a história ligada à origem sociocultural da população, explicando a luta de classes, os determinantes sociais, preparando para a luta política de resistência ao avanço das políticas neoliberais pelo acirramento da contradição educar/explorar. (SILVA, 2004, p. 209).

Assim, tais discussões no meio acadêmico podem ter influenciado a formação docente dos professores de Educação Física. Por consequência, aos poucos os conhecimentos específicos da Educação Física escolar como o repertório de expressões corporais esportivas — ou seja, a técnica esportiva — deram lugar a discussões de teor político-social; ou, pelos menos, tais generalizações diminuíram, em certa medida, as oportunidades de os alunos vivenciarem e se apropriarem do que é específico cada vez mais na atualidade nas aulas de Educação Física. Ensinar a técnica esportiva poderia ser entendido como forma de seleção e reprodução padronizada de movimento, distanciando o discente de suas possibilidades de participação, autonomia e criatividade em aulas que ofertassem o aprendizado da técnica esportiva. Por consequência, de 213 alunos, 58 estudantes assinalaram a técnica esportiva como conteúdo em suas aulas de maneira periódica e regular; enquanto 165 identificaram a apropriação do repertório de expressões corporais esportivas como marcada pela ausência de um tratamento sistematizado e sequencial de tal conhecimento como componente curricular, e a maioria (79 discentes), às vezes, teve as técnicas esportivas como conteúdo. Acrescentem-se 51 e 25 escolares que apontaram como raríssimas ou inexistentes as situações em que tal conhecimento foi oportunizado na aula; isso indica que o aprendizado desse elemento inerente a qualquer que seja o esporte foi desvalorizado pela sua irregularidade como proposta de conhecimento a ser desenvolvida pelo docente em sua prática pedagógica.

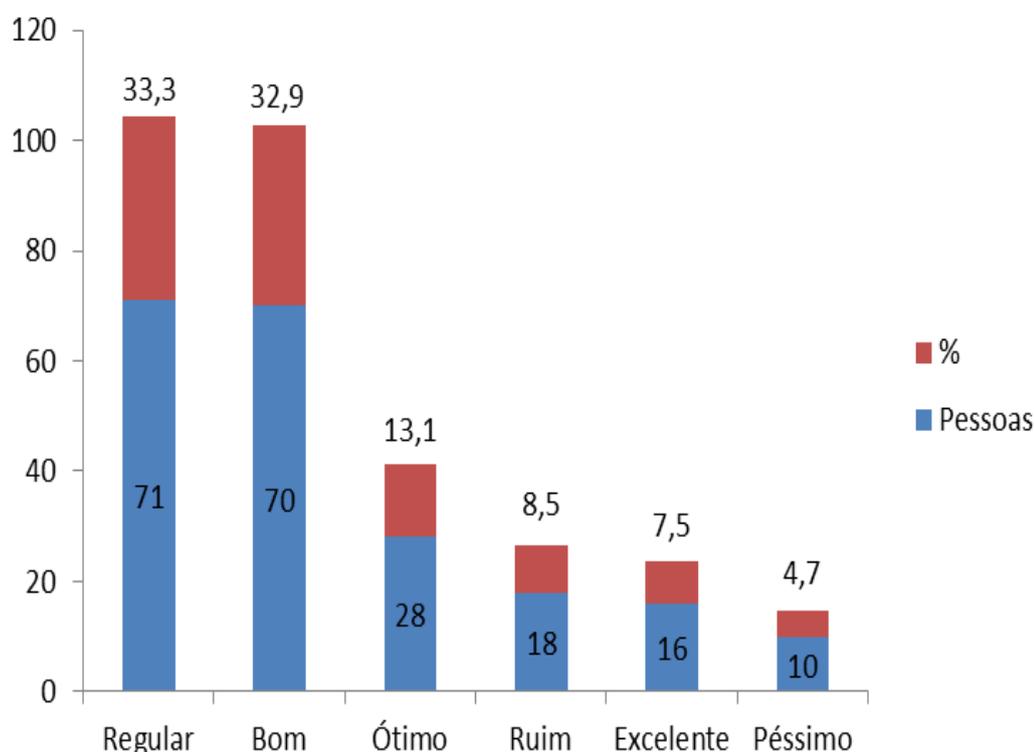
Conforme se pode observar no Gráfico 4, os dados reforçam ainda mais que os impactos da reflexão das abordagens pedagógicas ajudaram a superar a perspectiva

mecanicista; contudo, parecem ter contribuído direta ou indiretamente — algumas mais, outras menos; seja pela má interpretação ou porque continham equívocos em sua essência — para que as aulas de Educação Física se tornassem momento de lazer. Nesse sentido, vemos como bem-vindas pesquisas que enfoquem a influência dessas propostas pedagógicas na formação e na prática docente a fim de caracterizar essa relação mais detalhadamente.

Os indicadores avaliativos se orientam pela frequência e participação nas aulas, insuficientes para avaliar de fato o conhecimento esportivo. Com isso, ainda não se evidencia o aprendizado da técnica como necessidade de um modelo de avaliar que aja plenamente nos procedimentos, nos conceitos e nas atitudes (MOURA; ANTUNES, 2014). Parece clara a necessidade de desenvolver a capacidade conceitual dos escolares, assim como instigar o aprimoramento nos aspectos procedimentais e atitudinais. Mas é imprescindível a vivência esportiva extrarrecreativa, porque criaria oportunidades de apropriação dos elementos inerentes ao esporte — aqui, a técnica esportiva — a fim de que se concretizasse uma educação via esporte. Do contrário, pode até haver processo educativo, mas é provável que não haja contribuições potenciais do esporte como conteúdo formativo e educativo; afinal, a técnica é condição primária, seja da prática esportiva, seja de outras possibilidades de criação e aprimoramento civilizacional em suas múltiplas dimensões (BENTO, 2006b).

Os indicadores do nível de percepção discente do aprendizado da técnica esportiva, à medida que era propiciada como conhecimento da Educação Física, retratam que a maioria considera positiva: 114 discentes apontaram que se apropriaram do conteúdo de maneira excelente, ótima e boa; esta última concentra a maioria: 70 alunos. Por outro lado, aumentou o número de alunos que não conseguiram se apropriarem das técnicas esportivas via atividades propostas pelo docente quando em comparação com jogos e brincadeiras. Cabe mencionar que 71 escolares descreveram o aprendizado como regular; o que sugere um espaço entre a realidade encontrada e a realidade possível de alcançar em referência à apreensão desse elemento da cultura esportiva. Disso se deduz um contexto aquém de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade quanto à Educação Física.

Gráfico 5 – Nível de percepção do aprendizado acerca das técnicas esportivas como conteúdo da Educação Física segundo a concepção discente — 2014



Fonte: dados da pesquisa

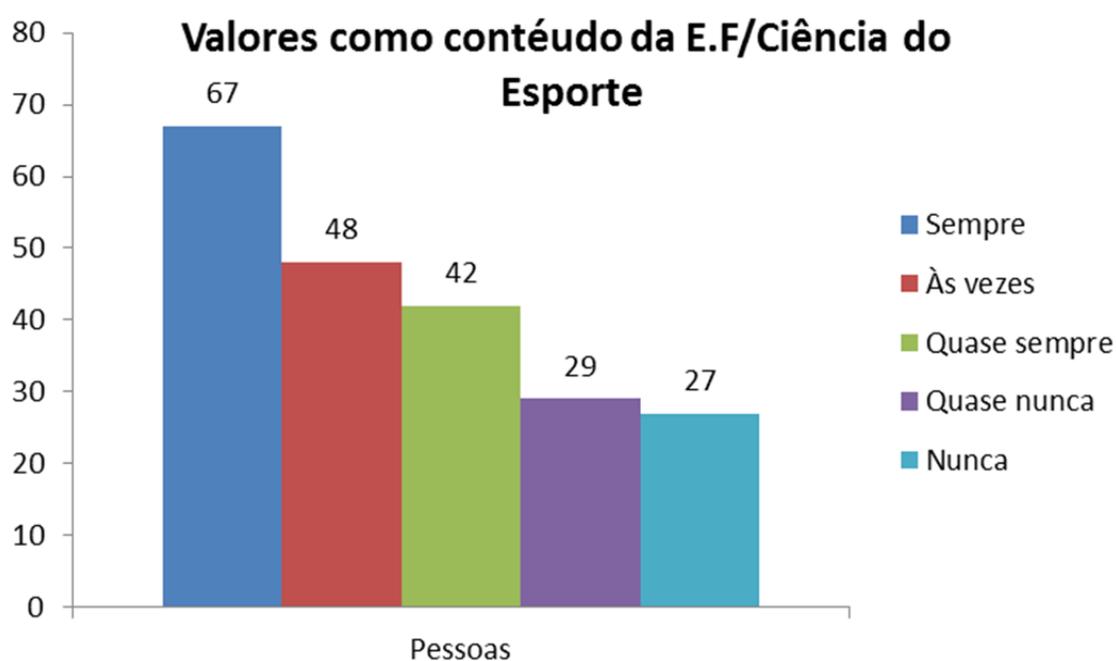
A abordagem desse conteúdo da Educação Física nas aulas foi averiguada segundo a percepção discente e à luz de Bento (2006b) e Moreira (2012), para quem o esporte se justifica como processo contributivo a fim de formar o indivíduo com base no tratamento pedagógico dos valores na e pela vivência esportiva. O Gráfico 6 apresenta parâmetros para ver essa questão. Diferentemente do panorama desenhado pelos dados sobre a técnica esportiva como conteúdo, os valores de cooperação, solidariedade e respeito se fizeram presente de maneira constante nas aulas de Educação Física a 109 estudantes. Isso pode ser reflexo da chamada tendência humanista. Contraposta ao tecnicismo, atentava-se à participação sem exigir o aprendizado da técnica porque esta se encerraria na exclusão dos menos hábeis. Os valores cooperativos no esporte deveriam, sobretudo, permanecer ante a competição e o rendimento; para isso, bastava participar das atividades propostas pelo docente.

Cabe dizer, porém, que não basta ensinar técnicas esportivas e desvalorizar as emoções geradas através das experimentações esportivas; quer dizer, é preciso ensinar mais do que o esporte. Mas esse ensino não pode diminuir a importância deste (FREIRE, 2003; SCAGLIA, 2009). É preocupante que 56 adolescentes em sua trajetória escolar quase nunca ou nunca tenham tido oportunidades de aprender sobre valores potencialmente manifestados pelas emoções e pelos

comportamentos nas vivências esportivas durante o Ensino Fundamental. Embora a maioria tenha considerado que os valores foram apresentados como conteúdos a ser apropriados, nota-se o quanto é necessário avançar nessa prática pedagógica. Os 48 escolares que assinalaram que só às vezes lhes foi oportunizado esse conhecimento nas aulas de Educação Física somam pouco mais da metade dos escolares entrevistados. Com isso, ratifica-se a possibilidade e necessidade de mais intervenções docentes que levem à reflexão e incorporação de valores éticos e morais como conteúdo associado à vivência esportiva.

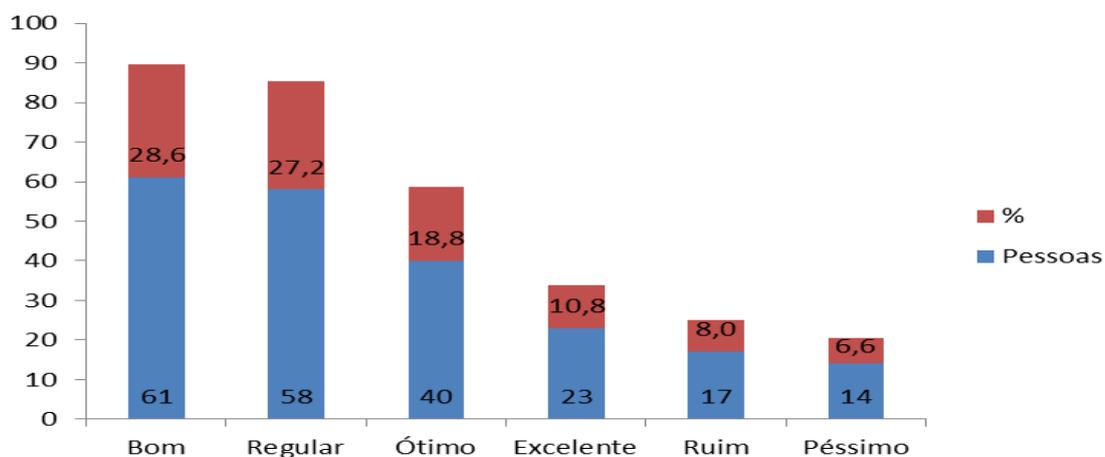
A medida que as intervenções docentes para incorporar valores como conteúdo pelos alunos aconteceram (como se lê no Gráfico 7), 58,2% destes assinalaram ter aprendido positivamente tendo em vista as categorias excelente, ótima e boa; ante os 27,2% que apontaram o aprendizado regular. Disso se deduz a existência de uma margem de avanços na melhoria da qualidade do aprendizado de conteúdo importante para a saúde social, permeada por patologias como a violência, a intolerância e o desrespeito em ambientes distintos (de prática esportiva, família, trânsito etc.), retratando o quanto é preciso cada instituição colaborar, em suas reais condições, para o empenho de uma vida com mais qualidade nos aspectos biológico, social, econômico, religioso e ético, dentre outros.

Gráfico 6 – Valores como conteúdo a ser aprendido durante as aulas de Educação Física — 2014



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 7 – Nível de percepção do aprendizado acerca valores (respeito, honestidade, cooperação e outros) como conteúdo da Educação Física conforme a concepção discente — 2014

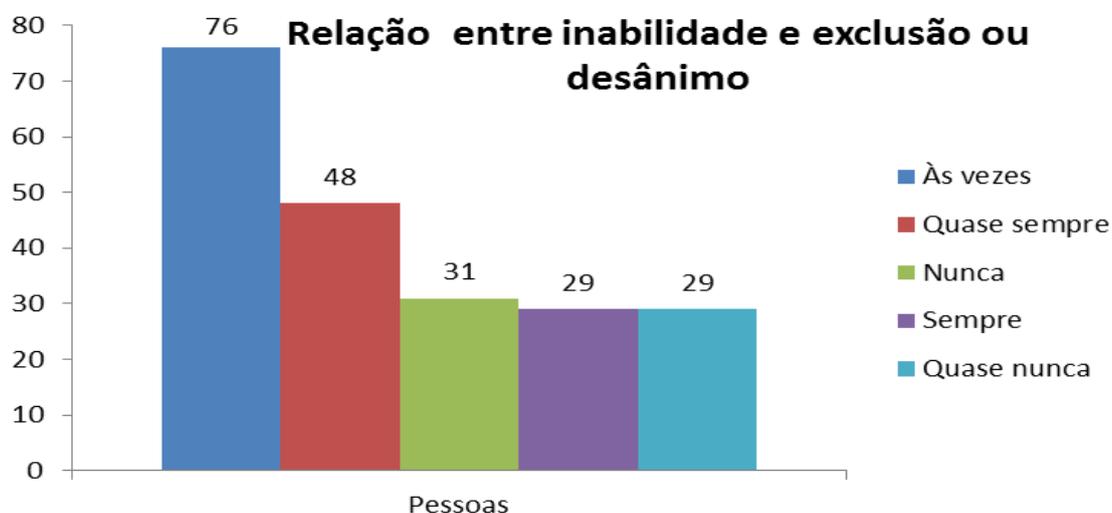


Fonte: dados da pesquisa

Ao aprendizado deficitário de valores foi apontado por 14,6% dos alunos. Embora seja um porcentual baixo, precisa ser considerado porque, mais que números, são pessoas cuja formação esportiva é papel da educação, que tem de ser comprometer em contribuir para elevar o homem à configuração humana, que justifica sua presença na escola e seu papel pedagógico como conhecimento formativo e educativo da pessoa humana. O desenvolvimento de valores morais e éticos que respeitem as capacidades e delimitações de cada pessoa pode ser afetado pela ausência de habilidades dos alunos. Com efeito, Caetano (2014) aponta em seu estudo que tal ausência tende a diminuir sua participação e aumentar a rejeição pelos demais escolares porque desequilibra as oportunidades de disputa em meio à competição. Um momento assim propicia condições para o professor — ausente segundo a autora — intervir em prol da reflexão sobre atitudes que põem a vitória como fim único, pois isso exclui os menos habilidosos. Se estes não podem almejar a vitória, também ficam sem a oportunidade de desenvolver valores morais e éticos que respeitem as capacidades e delimitações de cada pessoa.

Os dados do gráfico a seguir apontam essa direção. Os parâmetros sintetizadores ocorreram em relação à falta de aprendizado técnico como determinante da exclusão — da não participação —, do desinteresse e/ou da exclusão discente das aulas de Educação Física.

Gráfico 8 – Relação entre ausência de aprendizado da técnica esportiva e desinteresse, desânimo e/ou exclusão do discente nas aulas de Educação Física — 2014



Fonte: Dados da pesquisa

De 213 alunos, para 60 nunca ou raramente houve fatos em que a ausência de habilidade determinasse sua exclusão das atividades propostas ou os fizesse desanimar e se desinteressarem pela participação ou permanência na aula de Educação Física. Isso pode ter relação com os 58 que assinalaram ter tido sempre ou quase sempre aulas com o propósito de ensinar técnicas, que, uma vez apropriadas, deixam de ser fator de exclusão. Da mesma maneira, pode ser pela intervenção docente em ensinar valores morais e éticos supradiscutidos, pois

[...] cabe ao professor estimular o respeito pelas diferenças e a tolerância com os menos habilidosos e também atitudes cooperativas entre todos, aproveitando da maior habilidade de alguns para auxílio dos outros. As ações devem ser planejadas de forma a incluir todos os alunos. Momentos de reflexão sobre práticas e sentimentos vivenciados durante as aulas podem colaborar para o estabelecimento de um clima de confiança entre todos e de valorização das opiniões pessoais. (CAETANO, 2014, p. 786).

De modo adverso, 76 alunos reportaram que às vezes foram excluídos ou acabaram se desinteressando e desanimando das aulas porque não haviam se apropriado das técnicas esportivas. A exclusão nas aulas de Educação Física por falta de apropriação da técnica foi assinalada como fator determinante nas categorias: *quase sempre* ou *sempre* em que esse fenômeno ocorreu durante o Ensino Fundamental a 77 escolares, indicando um possível comportamento docente omissivo ou uma intervenção docente ineficiente como mediadora da

solução de conflitos e colaboradora no ensino de valores como solidariedade, respeito, cooperação e outros que os livros não ensinam — no máximo informam.

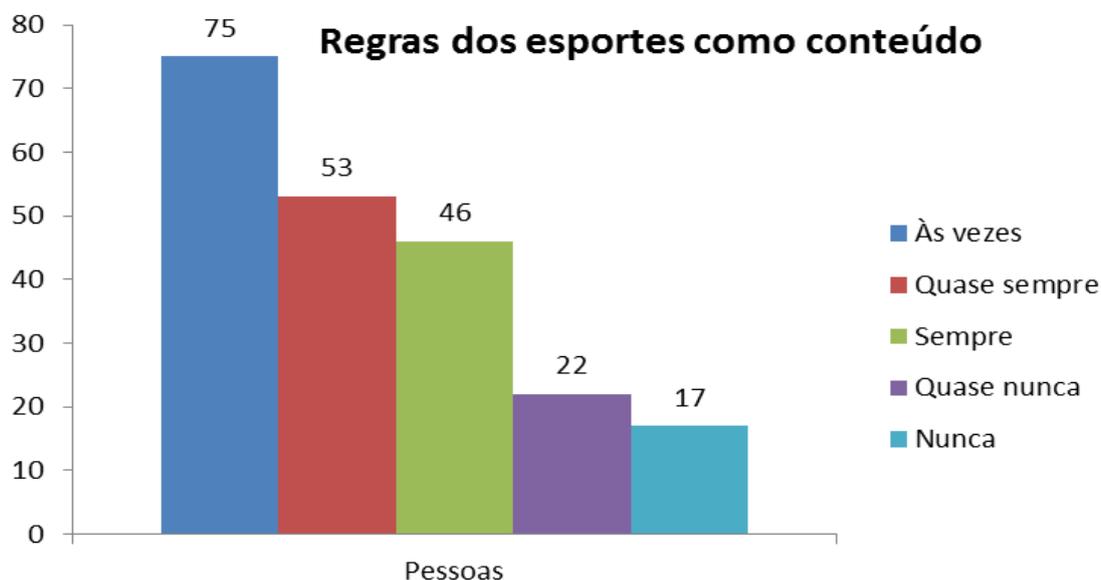
É a vivência estruturada e balizada por atos pedagógicos que pode contribuir para uma formação humana e um alcance da condição humana que se reflitam em nossa ação e em nosso modo de vida. Se brincadeiras, jogos e técnicas esportivas não foram ofertados nas aulas de Educação Física, então isso diminui as possibilidades de formação moral pelo desporto, pois esta se encontra na intervenção da ação. Daí que, entre o desejo e a realidade, existe a possibilidade que precisa ser oportunizada pelo docente de Educação Física: aprimoramento da liberdade de vontade via prática esportiva para ajudar a construir a identidade: produto da formação moral (BENTO, 2006b). Eis por que cabe dizer que fomentar valores éticos sem experimentação no campo prático requer condições de fato para formar moralmente o indivíduo; em meio a tensões e intenções regidas pela competição no jogo, pode emergir a reflexão sobre a conduta apresentada.

A competição, o rendimento, e a vontade de render são o sal e a pimenta que fazem do desporto uma grande pedagogia de humanidade e moralidade. Uma forja de tempero do caráter e da força de vontade. Um palco de exercitação e representação da ação correta, do domínio dos instintos pela vontade pessoal. (BENTO, 2006b, p. 55).

Na prática esportiva, a autonomia participativa dos escolares criaria condições de compreender o alcance da necessidade de saber conviver com limitações e potenciais, próprios e dos outros que jogam. A isso se acresce o rigor do docente quanto a ensinar o repertório de expressões corporais de tal modo, que ofereça condições reais de participação da atividade de maneira inclusiva através da aquisição de competências motoras, morais, sociais e biológicas, dentre outras. Tais competências levariam tanto a uma abordagem do rendimento como meio educativo — em vez de resultado — quanto à competição como estimulante do possível alcance em meio a incertezas que indiciam a complexidade do ato de jogar.

Considerados os comportamentos manifestados na vivência, estes revelam harmonia com o acordado entre os participantes por meio das regras, as quais podem ajudar a aperfeiçoar a conduta humana, pois as normas, esportivas ou jurídicas, balizam as ações fundadas em uma liberdade que é relacional e social. Respeitá-las não supõe alienação; antes, indica um patamar ético e moral de uma sociedade que não burla as regras do jogo esportivo e social. Nesse sentido, este estudo aferiu se as regras oficiais dos esportes foram propostas como conteúdo nas aulas Educação Física, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Regras oficiais dos esportes vivenciados como conteúdo nas aulas de Educação Física — 2014



Fonte: dados da pesquisa

A aprendizagem de regras oficiais dos esportes praticados ocorreu para 99 alunos durante as aulas de Educação Física. De modo oposto, para 39 não houve apropriação — ou houve pouquíssima — das regras dos esportes vivenciados. Por fim, na categoria *às vezes* 75 apontaram que se apropriaram desse elemento pertencente aos esportes que tiveram como conteúdo no campo da experimentação. Esses dados não se mostram diferentes de outros: as regras precisam ser consideradas conhecimento a ser explorado sistematicamente pelos professores nas aulas. Compreender regras — conhecer suas motivações e suas transformações — pode contribuir para incorporar significados associados às regras como parâmetros comportamentais — mais que meras obrigações — e modificá-las de acordo com a vontade, em sentido literal e teológico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As matrizes curriculares dos cursos superiores de Educação Física presumem temáticas variadas da cultura esportiva na formação dos futuros professores de Educação Física escolar. Mas as discussões levantadas pelos estudos acadêmicos parecem influenciar pouco ou nada o cenário dessa disciplina quanto a quebrar a presença hegemônica de modalidades esportivas ditas tradicionais. Não houve avanços significativos no que se refere a ampliar o rol de atividades presumidas pela cultura esportiva com a inclusão de conteúdos como lutas, danças e ginásticas; nem mesmo com a inclusão de modalidades esportivas individuais e de outras modalidades esportivas coletivas.

A pesquisa aqui descrita apontou uma oferta restrita e limitada de conteúdos da Educação Física escolar; que se resume a práticas esportivas como futsal, voleibol e handebol — modalidades predominantes nas aulas. (De fato há estudos que incluem o basquetebol nesse rol de preferências do professorado de Educação Física escolar, talvez por influência regional, ou seja, do lugar onde ocorreu o estudo.) Dos motivos para a falta de oportunidades de vivenciar outras práticas esportivas, boa parte dos escolares entrevistados citou a falta de infraestrutura. Com efeito, tal carência pode prejudicar o desenvolvimento de certas atividades a ser vivenciadas nas aulas; mas não impede *a priori* a vivência de todos os conhecimentos da Educação Física escolar. Do contrário, muitos alunos não teriam se referido à ausência de sistematização e planejamento de conteúdos do componente curricular.

A definição desse componente ocorre, com frequência, segundo um só critério: a preferência — ora do aluno, ora do professor — e às vezes por motivos até antagônicos aos pressupostos educativos e formativos possíveis pela prática esportiva. Exemplo disso está na seletividade dos mais habilidosos para participar de eventos estudantis; isto é, na exclusão dos menos predispostos a dadas práticas esportivas. Nesse caso, cremos que cabe ao professor ensinar pelos caminhos que possam presumir a individualidade em relação ao contexto sociocultural, a fase de desenvolvimento de cada estudante e outras variáveis a ser consideradas na ação docente que vise ao aprendizado do alunado como seu fim último.

Reiterando a literatura sobre a Educação Física escolar, a pesquisa aqui descrita constatou práticas esportivas que se assemelham ao esporte de alto rendimento; ou seja, têm no resultado seu fim único e — logo — determinante, não só da proposição de conteúdos, mas também de quem terá oportunidade de vivenciar certos conhecimentos dessa disciplina. Prevalece a seletividade (a exclusão). Inversamente, características no esporte de alto

rendimento como técnicas, táticas, regras e outras que poderiam ser comuns ao ambiente escolar — afinal, são inerentes à cultura esportiva independentemente de espaço e finalidade — não entram no rol de conteúdos a ser explorados no processo de ensino e aprendizagem da maioria dos escolares. Logo, as semelhanças se restringem à predominância de valores direcionados pela lógica da representatividade: da formação de equipes para participar em eventos esportivos educacionais — ou não.

Se não se pode afirmar que tais eventos tenham vínculos diretos com interesses pecuniários, isso não tira o status do resultado como objeto a ser obtido a qualquer preço. A vitória se torna objetivo central no desenvolvimento do esporte escolar; enquanto o processo que poderia contribuir para uma formação e educação mais humana é deslocado à periferia; isso quando não deixa de existir, ao menos aos que tiveram negado o direito de se apropriarem da cultura construída historicamente e vivenciá-la.

A pesquisa mostra ainda que a busca pelo reconhecimento via seletividade para obter sucesso nos eventos esportivos deriva não só de um entendimento dos professores, mas também de uma concepção do grupo gestor das unidades escolares.<sup>12</sup> Isso sugere desconhecimento — ou negligência — das possibilidades de crescimento e amadurecimento nas dimensões moral e ético, interpessoal e intrapessoal que o esporte pode propiciar ao aluno. Dimensões estas — cabe dizer — presumíveis numa educação que se proponha a ser integral e cujo ato de ensinar vá além da representação social do resultado ao permitir superar a esfera quantitativa — sem desmerecê-la — rumo à esfera qualitativa.

Uma vez a única preocupação da educação física no ambiente escolar num passado de mais de três décadas, a aptidão física — a dimensão biológica — ainda permeia as preocupações contemporâneas, como revelou a pesquisa aqui materializada. Não se nota o desenvolvimento de oportunidades práticas que incentivem e/ou levem os escolares a gostar da cultura esportiva aprendida nas aulas de Educação Física escolar; e mesmo dentre alunos que as tiveram são poucos os que disseram continuar, fora da escola, a prática de conteúdos que assimilados nas aulas. Isso implica distanciamento de um objetivo desse componente curricular: desenvolver no discente o hábito da atividade física de modo a não só incluí-la em sua rotina diária e regular, mas também a conhecer, em nível teórico e prático, os benefícios de uma vida biopsicossocialmente ativa.

---

<sup>12</sup> Essa questão se impôs *a posteriori* no processo da pesquisa, por isso não foi discutida. Mas cremos seja instigante de mais estudos que aprofundem o conhecimento de como os gestores escolares percebem a Educação Física escolar e como influenciam a prática docente do professor dessa disciplina nos níveis fundamental e médio.

O confronto de documentos oficiais — matrizes curriculares — da esfera estadual e da municipal que estruturam e sistematizam conteúdos da Educação Física escolar mostrou uma lacuna entre os pressupostos a ser desenvolvidos durante o ensino fundamental e a realidade encontrada. Por isso, vemos nesta última um objeto de reflexão importante para elaborar uma formação continuada que subsidie a transformação da prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar. Cremos que seja útil ao propósito de alcançar seu papel de educar e formar cidadãos críticos e participativos da sociedade a que pertencem mediante a apropriação, o aprimoramento e a ressignificação dos elementos da cultura — seja da cultura esportiva, seja de outras formas de manifestação cultural.

Tal formação — assim pensamos — supõe refletir os efeitos das tendências pedagógicas na escola, seja os resultados positivos da prática escolar sistematizada segundo as abordagens pedagógicas, seja os equívocos construídos em sua aplicação. Pela reflexão pode-se reconhecer as contribuições de cada proposta pedagógica a fim de agregar forças que ajudem a superar seus equívocos; isto é, superar uma realidade educacional em que se ensina pouco — ou quase nada — dos elementos inerentes à cultura esportiva. Cultura esta de que os alunos pouco se apropriam — ou não se apropriam — nas aulas de Educação Física; da qual não se beneficiam porque falta de condições de vivenciar suas formas múltiplas: as lutas, as danças e os jogos, ginásticas, dentre outras possíveis de ser propostas nas aulas. Não se percebe a proposição de práticas esportivas que presumam o ensino de valores fundamentais e justificadores do (re)conhecimento do esporte como meio e fim que aprimora o humano do homem, elevando e consolidando seu aprimoramento biológico, cultural, ético e moral, dentre outros, ao proporcionar formas de vivenciar sua condição humana numa existência complexa: aquela mediada pela linguagem; guiada por gestos e atitude conscientes, pensados; desdobrada por motivações menos instintivas, menos primitivas, menos brutais.

Dito isso, a carga axiológica que pesa na cultura esportiva vivenciada pelos alunos nas aulas de Educação Física escolar merece estudos que analisem a intervenção docente para ensinar mais que o repertório de expressões corporais, mais que estratégias e táticas, mais que regras; porém sem diminuir e sem preterir a relevância de ensinar tais elementos. Os cursos de graduação terão importância cabal para que isso aconteça se estimularem um olhar para esporte que o veja numa perspectiva em que a ciência do esporte precise não de novos conhecimentos, mas de transformação e ressignificação dos valores de cada vivência esportiva proposta como conteúdo contributivo à formação educacional. Isso poderia deixar os licenciados mais aptos a educar com base na cultura esportiva; isto é, a ter capacidade de presumir as situações prováveis e inusitadas da vivência do esporte para ensinar os escolares a

lidar com elas em busca de desempenho, também, nos índices humanitários: escassos e pouco estimulados na educação geral como reflexo do que a sociedade enfrenta: um avanço célere da ciência ante o avanço moroso e tímido da moral e da ética em sociedades com a brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas:** bases para uma proposta em pedagogia do esporte. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- BARBIERI, C. A. S. **Esporte educacional:** uma possibilidade para a restauração do humano no homem. Canoas: ed. ULBRA, 2001.
- BARROSO, A. L. B.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, Rio Claro, v. 1, n. 4, p. 101–14, dez. 2006.
- BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno dessa relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006a, p. 155–82.
- BENTO, J. O. Definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (ed.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006b, p. 3–97.
- BENTO, J. O. Do *Homo sportivus*: relações entre natureza e cultura. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). **Educação física e produção de conhecimento: corporeidade, esporte, lazer, saúde**. Belém: ed. UFPA, 2009.
- BENTO, J. O. Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, v. 1, p. 14–111.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 25, p. 25–31, jun. 1999.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, set. 2002.
- BORTOLETO, M. A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília. MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Secretaria de Educação Fundamental. **IDEB** — resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1154883>>. Acesso em: ago. 2014.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: CEPEUSP, 1995.
- CAETANO, A. O jogo nas aulas de educação física e suas implicações no desenvolvimento moral. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 783–99, jul./set. 2014.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1999.

CASAGRANDE, C. G. **Ensino e aprendizagem dos esportes coletivos**: análise dos métodos de ensino na cidade de Uberlândia-MG. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Curso de Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHANDLER, T.; LINDSAY, J.; VAMPLEW, R. Ling. In: \_\_\_\_\_. **Sport and physical education**: the key concepts. 2. ed. Oxon, Inglaterra, 2007, p. 126

CORRÊA, U. C.; BENDA, R. N.; UGRINWITSCH, H. Processo ensino–aprendizagem no ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (ed.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 241–50.

DAOLIO, J. **Cultura**: educação física e futebol. Campinas: ed. Unicamp, 2002.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 11, p. 9–16, jan./jul. 2008.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**. Rio do Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 91p.

DARIDO, S.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. (Org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio do Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DE MARCO, A. Qualidade de vida e educação: a infância e a adolescência no Brasil, In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Qualidade de vida**: complexidade e educação. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007, p. 137–56.

DE MARCO, A. Educação física e desenvolvimento humano. In: DE MARCO, A. (Org.) **Educação física**: cultura e sociedade. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2010, p. 129–56.

FLORENCE, R. B. P.; ARAÚJO, P. F. A educação física frente à LDB 9.394/93. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 86, jul. 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade humana. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas e crianças...). In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 2006, p. 109–22.

FREIRE, J. B. Uma outra educação física é possível. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.) **Educação física e produção do conhecimento**: corporeidade, esporte, lazer, saúde. Belém: ed. UFPA, 2009, p. 133–48.

- GALLO, Silvio. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006, p. 9–30.
- GAYO, R.; PORTO, E. **Educação física e pedagogia do movimento**: possibilidades do corpo em diálogo como as diferenças. In: DE MARCO, A. (Org.). 3. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 9–24.
- GEBARA, A. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 2006, p. 13–32.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ano ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: matrizes curriculares: caderno 5**. Goiânia: Poligráfica, 2009.
- GOLIN, C. H. **Educação Física no Ensino Médio: convergências e divergências nos discursos docente e discente**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Metodista de Piracicaba.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 99–112, 1996.
- HULT, J. Women's sports. LEVINSON, D.; CHRISTENSEN, K. (Ed.). **World Sport**. From ancient times to the present. New York: Oxford University Press, 1999, p. 442–57.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Censo demográfico 2010**: resultados gerais da amostra. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=567&busca=1&t=ibge-revela-pela-1-vez-situacao-esporte-promovido-pelos-municipios>>. Acesso em: set. 2013.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: ed. Unijuí, 1994.
- LAZER/CONCEPÇÕES. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (ed.) **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 154–84
- MEDINA, J. P. S. Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 2006, p. 141–58.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1. 110p, 1994.
- MORAIS, J. F. R. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 2006, p. 71–90
- MOREIRA, W. W. Educação Física escolar: a busca da relevância. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Educação Física Escolar**: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas: ed. Unicamp, 1995.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci e Mov.**, v. 13, n. 4, p. 107–14, 2005.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, A. (Org.) **Educação física: cultura e sociedade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 71–86.

- MOREIRA, W. W. Formação profissional em Ciência do Esporte: *Homo Sportivus* e humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. *Homo sportivus*: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, v. 1, p. 112–80.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M. Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835–48, jul./set. 2014.
- NAHAS, M. V. Esporte e qualidade de vida. **Revista da APEF**, v. 12, n. 2, p. 61–65, 1997.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, M. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: ed. UFRGS/Sulina, 2004, p. 61–94.
- NISTA-PICOLLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012a.
- NISTA-PICOLLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Esporte para saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012b.
- NISTA-PICOLLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Esporte para vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012c.
- NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: ed. UFRN, 2005.
- OLIVEIRA, A. A. B.; KRAVCHYCHYN, C. Educação Física Escolar e Esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 61–70, jan. 2012.
- PAES, R. R. **Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico escolar do ensino fundamental**. Canoas: ed. ULBRA, 2001.
- PAES, R. R. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Ed.) **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 219–26.
- REVERDITO, R. S. et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 11, p. 37–45, jan./jul. 2008.
- REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.
- REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600–610, jul./set. 2009.
- REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física Escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.
- SACARDO, M. S. ; HAYASHI, M. C. P. A pesquisa em educação física na interface com a educação na região centro-oeste do Brasil: uma análise epistemológica e bibliométrica. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA — “A problemática da relação Teoria e Prática: diversas perspectivas”, 5., 2010, Maceió. In: **Anais...**, 2010, p. 1–9.

- SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2006, p. 71–90
- SCAGLIA, A. J. Escola de futebol: uma prática pedagógica. In: NISTA-PICOLLO, V. L. (Org.) **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papirus, 1999.
- SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. A. Pedagogia do esporte. In: COMISSÃO DE ESPECIALISTAS – ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: UNB/Cad, 2004.
- SILVA, M. C. P. Educar para superar: uma reflexão sobre a educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 7, p. 205–20, jul./dez. 2004.
- SILVA, C. L. Vivência de atividades circenses junto a estudantes de educação física: reflexões sobre educação física no ensino médio e tempo livre. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 1–17, jun. 2009.
- SILVESTRE, A. L. **Análise de dados e estatística descritiva**. São Paulo: Escolar, 2007.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física no currículo escolar e o esporte: (im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. **Pensar a Prática**, v. 4 n. 1, p. 19–30, jun./jul. 2000–1.
- SOUZA, M. S.; BASSIN, É. V. C. A técnica no ensino dos esportes: relações entre o campo de conhecimento das ciências sociais e das ciências naturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 127–43, jul./set. 2009.
- STIGGER, M. P. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento I. **Kinesis**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 19–41, 1987.
- TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- TANI, G. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.
- TUBINO, M. J. G. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2006, p. 125–40.
- VASCONCELLOS, A. C. V.; FRANÇA, J. L. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2008, 258p.
- VIANNA, J; LOVISOLO, H. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4 p. 883–9, out./dez. 2009.

## APÊNDICE 1 – Questionário para alunos do Ensino Fundamental

### QUESTIONÁRIO

A aplicação deste questionário é necessária para o levantamento de dados para uma pesquisa do curso de Mestrado em Educação Física intitulada: *Análise do aprendizado do conhecimento Esporte nas aulas de Educação Física dos Ingressantes ao Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO*. Desenvolvida pelo Prof. Rudson Jesus Pereira, aluno do curso, orientando do Prof. Dr. Luiz Antônio Silva Campos. Para o desenvolvimento da mesma contamos com a sua colaboração nas respostas, marcando os itens que indicam a sua compreensão e prática. Obrigado pela sua colaboração.

IDADE	SEXO		TURNO DE ESTUDO			ESCOLA	
	Masculino ( )	Feminino ( )	Matutino ( )	Vespertino ( )	Noturno ( )	Particular ( )	Pública ( )

1. Quais dos esportes, relacionados em seguida, que você estudou como **teoria** em suas aulas de Educação Física antes de começar o 1º ano do Ensino Médio? Enumere em ordem crescente de acordo com a frequência em que ocorreram durante o Ensino Fundamental.

ESPORTES COLETIVOS	LUTAS	DANÇAS	GINÁSTICAS	JOGOS DE SALÃO	ESPORTES INDIVIDUAIS
Basquetebol	Capoeira	Dança do ventre	Ginástica rítmica	Xadrez	Ciclismo
Futsal	Karatê	Jazz	Ginástica (Musculação)	Dama	Atletismo
Voleibol	Kung fu	Dança de salão	Ginástica acrobática	Jogo de cartas	Badminton
Handebol	Jiu-jítsu	Dança folclórica	Ginástica Geral	Dominó	Skate
Futebol de campo	Tae kwon do				Tênis de mesa
Voleibol	Judô				Malabarismo
Rúgbi	Tai chi chuan				Escalada esportiva
	Liench' i				Natação

Escreva outros que não constam na relação, sem esquecer-se de enumerá-los:

2. Dentre os esportes estudados nas aulas, quais foram os que mais praticaram? Enumere em ordem crescente de acordo com a frequência em que ocorreram durante o Ensino Fundamental.

ESPORTES COLETIVOS	LUTAS	DANÇA	GINÁSTICAS	JOGOS DE SALÃO	ESPORTES INDIVIDUAIS
Basquetebol	Capoeira	Dança do ventre	Ginástica rítmica	Xadrez	Ciclismo
Futsal	Karatê	Jazz	Ginástica (Musculação)	Dama	Atletismo
Handebol	Kung fu	Dança de salão	Ginástica acrobática	Jogo de cartas	Badminton
Futebol de campo	Jiu-jítsu	Dança folclórica	Ginástica Geral	Dominó	Skate
Voleibol	Taekwondo	Dança de rua			Tênis de mesa
Rúgbi	Judô				Malabarismo
	Tai chi chuan				Escalada esportiva
	Liench' i				Natação
Escreva outros que não constam na relação, sem esquecer-se de enumerá-los:					

3. Qual ou quais você aprendeu porque o seu professor realmente ensinou durante as aulas de Educação Física:

ESPORTES COLETIVOS	LUTAS	DANÇA	GINÁSTICAS	JOGOS DE SALÃO	ESPORTES INDIVIDUAIS
Basquetebol	Capoeira	Dança do ventre	Ginástica rítmica	Xadrez	Ciclismo
Futsal	Karatê	Jazz	Ginástica (Musculação)	Dama	Atletismo
Handebol	Kung fu	Dança de salão	Ginástica acrobática	Jogo de cartas	Badminton
Futebol de campo	Jiu-jítsu	Dança folclórica	Ginástica Geral	Dominó	Skate
Voleibol	Tae kwon do	Dança de rua			Tênis de mesa
Rúgbi	Judô				Malabarismo
	Tai chi chuan				Escalada esportiva
	Liench' i				Natação
Escreva outros que não constam na relação:					

4. Em relação ao(s) esporte(s) aprendido(s) qual ou quais você continua praticando dentro ou fora do ambiente escolar:

ESPORTES COLETIVOS	LUTAS	DANÇAS	GINÁSTICAS	JOGOS DE SALÃO	ESPORTES INDIVIDUAIS
Basquetebol	Capoeira	Dança do ventre	Ginástica rítmica	Xadrez	Ciclismo
Futsal	Karatê	Jazz	Ginástica (Musculação)	Dama	Atletismo
Handebol	Kung fu	Dança de salão	Ginástica acrobática	Jogo de cartas	Badminton
Futebol de campo	Jiu-jítsu	Dança folclórica	Ginástica Geral	Dominó	Skate
Voleibol	Tae kwon do	Dança de rua			Tênis de mesa
Rúgbi	Judô				Malabarismo
	Tai chi chuan				Escalada esportiva
	Liench' i				Natação
Escreva outros que não constam na relação:					

5. Por quais motivos você acredita não ter vivenciado alguns conteúdos da Educação Física (danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras). Enumere as alternativas a seguir em ordem crescente de acordo com a frequência que tal situação contempla a sua realidade durante o Ensino Fundamental.

- ( ) O professor somente ofertava aquele(s) conteúdo(s) que gostava.
- ( ) Os alunos escolhiam somente um conteúdo sempre.
- ( ) Não tinha espaços disponíveis e adequados para o desenvolvimento de outros conteúdos, tampouco material específico para determinadas atividades.
- ( ) A preocupação da escola era só com equipes que disputavam competições colegiais.
- ( ) Não havia interesse de ninguém na escola para mudar e acrescentar a prática de outros esportes
- ( ) N.D.A

6. Você teve oportunidade de vivenciar diversos jogos e variadas brincadeiras como conteúdos propostos durante o Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física:

sempre	quase sempre	às vezes	quase nunca	nunca
--------	--------------	----------	-------------	-------

7. Em qual nível você considera ter aprendido os jogos e brincadeiras que foram propostos durante o Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física:

Excelente	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo





## APÊNDICE 2 – Respostas dos informantes da pesquisa ao questionário

INFORMANTE PERGUNTA 14 – *O que você aprendeu nas aulas de Educação Física durante o ensino fundamental e quais foram os benefícios e contribuições que esse aprendizado lhe tem proporcionado na sua vida?*

- 1 Praticamente aprendi futsal pois era o esporte predominante nas competições colegiais e os professores se preocupavam em se sair bem nessas competições. Esse esporte é coletivo portanto me ajudou na vivência em sociedade.
- 2 Nas aulas de educação física, na maioria das vezes a atividade era futsal ou carimbada, porém alguns professores tentaram mudar e nos ensinar outras atividades, porém não dava certo em algumas modalidades. O professor chegava e um dia a quadra era das meninas na outra aula era dos meninos. Mas mesmo sem, o professor nos ensinar nos mostrar a maneira correta eles não nos ensinavam, e isso gerava um mal comportamento nos alunos, eles chingavam e com isso é muito errado, por isso não gosto muito quando fazem brincadeiras de mal gosto com qualquer pessoa que seja, você acha que tá de boa mas não, a pessoa se sente muito mal. Mas um professor ajudou a mudar isso na escola, e espero que aqui não seja dessa maneira.
- 3 Eu não aprendi muito coisa, porque faltava muito interesse do professor também os coordenadores e o diretor da escola não se preocupavam com isso, pois o interesse deles eram apenas formar times para jogar nas olimpíadas estudantis, tanto é que quando chegava a época destas competições o professor separava os melhores alunos para jogar e o restante se virava para aprender um pouco. O que eu aprendi foi o básico do básico do futsal e não pratica muito o esporte por desânimo mesmo.
- 4 Eu aprendi muitas coisas mas o que mais preciso foi ordem para as minhas aulas, mas o que eu começava aprender meus colegas começava a criticar o professor para não ter aquele objetivo de ensinar na prática e por isso eu queria que tivesse uns colegas mais civilizados. O que o professor falava era motivo de rizada como vivenciar nas ruas, mas eu aprendi a escutando ele e vivenciano na minha vida até ser o que sou hoje.
- 5 Nas aulas de educação física nunca aprendi nada, pois os professores enchia o quadro de teorias mas nunca explicava pois os horários eram curtos e não sobrava tempo para explicação e nem para a demonstração de como pratica-los e quando era prática era entregue apenas a bola de futsal e queimada e nada que ela passava na teoria era vivenciado e foi falta de vontade dos alunos em pedir para a professora variar.

- 6 Não tive aprendizado, pois os professores não procuravam aplicar educação teórica, a prática era livre aos alunos sem intervenção alguma dos professores. Gostaria de ter aprendido mais sobre os poucos esportes praticados, ou que jogos e atividades recreativas fossem apresentados com um propósito educativo com mais frequência. Que os professores tivessem ensinado mais sobre saúde e consciência corporal, que ensinasse mais da convivência entre os alunos e que os incentivasse a jogar os esportes demonstrando seus benefícios ao corpo, mente e convivência com outros e consigo.
- 7 Durante o Ensino Fundamental aprendi sobre esportes populares no Brasil como futsal, voleibol, handebol, atletismo, mas aprendi poucas coisas porque os professores não conseguiam explicar de forma clara para os alunos. Aprendi sobre brincadeiras populares, como amarelinha, queimada, e outras. Com referências a saúde, minhas aulas foram muito bem aplicadas, consegui compreender muito bem a pirâmide alimentar, como calcular IMC, saúde bucal e outros. Com referência a valores como respeito, solidariedade, etc, tive poucas aulas, então não aprendi nessas aulas, mas, sim em casa.
- 8 Eu aprendi que nós, temos que ter uma vida saudável, que temos que praticar esportes sempre pois ajuda em vários problemas de saúde além de evitar esses problemas que se não cuidar pode se agravar com o tempo.
- 9 No ensino fundamental 1 (até o 6º ano) como muito novo e esquentado sempre estava brigando e os professores estavam me corrigindo o que era certo e errado. Eles se preocupavam muito com o respeito, honestidade e sempre que ocorria algo procuravam corrigir, incitava o coletivismo. O trabalho em equipe com as brincadeiras e etc. Em minha opinião as brincadeiras contribuíram mais para o aprendizado de valores que o esporte em si. Apesar de não gostar muito da matéria isso contribuiu muito para a formação do meu caráter.
- 10 Durante o Ensino Fundamental I foi muito produtiva as aulas de Educação Física aprendi voleibol, barra manteiga, queimada e várias brincadeiras. No Ensino Fundamental II os professores não preocupava em dar muitas modalidades, do 6º ao 8º ano não tinha espaços adequados para o desenvolvimento de esportes, aprendi apenas a “prática” de queimada, um pouco de vôlei e handebol, não era obrigado ir as aulas de Educação física, podia levar atestado de outras atividades fora da escola ou fazer um trabalho escrito nada a ver para ter nota. Durante o 9º ano aprendi voleibol e handebol, aprendi as regras tive explicação desses esportes e muita prática. Acho necessário a prática de esporte para a saúde, para ter

- disposição e uma vida melhor. As aulas de Educação Física me ajudou a ter mais disposição durante as outras aulas e durante o dia-a-dia, apesar de ter apenas 1 aula por semana. Acho que seria necessário haver mais aulas de Educação física na semana para uma vida melhor dos alunos.
- 11 Principalmente aprendi sobre valores morais, aprendi que o exercício físico ajuda de diversas maneiras para saúde, consegui apenas aprender a jogar dama apesar de no começo não gostar, hoje jogo com meus amigos. No entanto mesmo aprendido sobre a importância de praticar os exercícios não jogava pelo professor escolher sempre os melhores aqueles que já sabiam jogar, então não tive oportunidade de jogar e até interagir com os colegas de classe.
- 12 Durante o ensino fundamental1, as minhas aulas de educação física eram mais produtivas, nós fazíamos mais atividades, mas a partir do ensino fundamental 2 as minhas aulas de educação física eram pouco produtivas, sempre praticávamos o mesmo esporte e quando ocorria de aprendermos algo novo, o professor não tinha tanta preocupação em ensinar as técnicas ou como jogar. Os esportes que mais aprendi durante o ensino fundamental 1 foi o voleibol e que mais aprendi durante o ensino fundamental 2 foi a queimada. Apesar de não ter aprendido muito durante as aulas de educação física no ensino fundamental, acho que o ideal seria que todos os professores deveriam estimular os alunos a prática de exercícios físicos, pois para mim ter uma “vida ativa” é muito importante.
- 13 No ensino fundamental 1, na minha escola tínhamos aulas de dança para as meninas e aulas de futsal para os meninos, mas eram aulas abertas com alongamentos no início e danças que as alunas criavam e recreavam. Já no ensino fundamental 2 meus professores ensinavam os esportes mas com foco apenas na queimada e treinos de handebol para os jogos para os outros esportes minha não tinha estrutura.
- 14 Eu aprendi sobre hábitos higiênicos e alimentares, como manter uma boa saúde, respeitar sempre o próximo mesmo que tenha tido desrespeito da parte do outro, quanto jogadores tem um jogo como o de futsal e handebol e também algumas jogadas desses jogos aprendi sobre o jogo de damas e suas regras. Não havia muita aula teórica e os esportes praticados nas aulas práticas eram sempre os mesmo, quando variava era no handebol mas mesmo assim só para alunos que iriam para olimpíadas. Não houve o mínimo interesse em ensinar as maneiras certas de fazer cada jogada.

- 15 No ensino fundamental primeiramente aprendi os valores que devemos sempre respeitar o próximo, independente de qualquer coisa, e depois fui aprendendo que o exercício físico é excelente na nossa vida, porque é bom para a saúde e depois fomos aprendendo alguns esporte, os esportes mais conhecidos, tipo: futebol, handebol, voleibol, e etc; mas esses esportes nós aprendemos mais na teórica do que na prática, e teve alguns esportes que eu nem aprendi direito porque ele não dava a prática.
- 16 Aprendi regras de diversos esportes, me ajudou a ver que as atividades físicas nos fornecem energia para o corpo. Mas nunca consegui praticar os esportes da escola, minha deficiência no joelho me limitou de alguns esportes, mas encontrei na natação minha porta de saıda, comecei a praticar natação fora da escola, e fui vice-campe a em um torneio.
- 17 Eu aprendi os fundamentos do futsal, handebol, voleibol, e quase sempre íamos para quadra jogar queimada, e futsal.  
Aprendemos a ter respeito com os diferentes, e ter hábitos saudáveis. Mas as vezes o professor s  levava a gente para a quadra e nem olhava o que a gente estava fazendo e sempre havia a partição da quadra deixando as meninas com a menor parte, mas tem gente que não fazia nada e ainda ganhava nota, enquanto que fazia nem ganhava nota.  
Mas não era todos os professores assim tínhamos os que ensinava bem e ensinava a ter respeito com os outros.
- 18 Eu aprendi com a danç a a ter uma boa postura as regras e seus objetivos. A danç a mudou a minha vida, pois antes eu ficava parada sem fazer nada em casa depois tinha algo para completar a minha vida passou um bom tempo eu parei, mas eu me arrependo de ter parado, pois antes eu participava de concursos, festivais de danç a. Agora fica sem fazer nada mais acho que vou começ ar de novo mas na escola portanto tem aulas de danç a.
- 19 Durante as aulas de Educação Física durante o Ensino fundamental, quase sempre(em média) os professores não passavam técnicas, e portanto em consideração as atividades práticas eu mesma quase não aprendi. Em outro lado, as atividades de Educação física me ajudou a perceber que os esportes são necessários para uma vida saudável. Também aprendi valores como solidariedade e respeito entre todos.  
Portanto para mim, nesses vários anos, as práticas e as teorias foram fracas para mim.

INFORMANTE Pergunta 14 – *Quais técnicas esportivas ou gestos motores ou fundamentos técnicos você aprendeu acerca dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas, dos jogos, e das brincadeiras nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental?*

1 Eu aprendi na teoria os fundamentos do futsal porém na prática não, pois o professor não se preocupavam em ensinar na maioria das vezes ele centava e deixava os alunos fazer o que quiser.

2 Eu aprendi as formas de como correr com a ponta dos pés, sola dos pés e o pé normal. Porém foi só uma vez e por isso ficou vago. Muitas coisas eu não aprendi por falta de oportunidade. A escola não ligava muito para essa área de educação física, por muita gente é vista como uma matéria sem importância.

Acho que falta vontade da coordenação e do professor poderia ser maior para ajudar o aluno em algum aspecto.

3 Eu aprendi um pouco das técnicas do futsal e do voleibol. Não aprendi muita coisa mais eu gostaria de ter aprendido mais porque eu gosto um pouco dessas duas modalidades esportivas, gostaria também de ter aprendido natação, mais a escola não tinha infraestrutura adequada para oferecer tal modalidade também não havia muitos esportes que eu praticava, a maioria das vezes eram sempre os mesmos esportes.

4 Mas mias aulas eu não tive oportunidade de aprender a dançar e ter um único objetivo de ser realizado sem bagunça nas aulas práticas.

5 Não aprendi nenhuma técnica esportiva, mas gostaria de aprender as diversas técnicas de lutas, tipo karatê, Kung fu e dos jogos como futsal, basquetebol e voleibol.

6 Em aulas de educação física, não havia correção de erros práticas para aprender os movimentos de acordo com os esportes assim, nestas aulas, não tive o aprendizado das técnicas. Tive interesse perdido com o tempo em que não pude aprender tais exercícios por falta de iniciativa/interesse dos professores.

7 Aprendi à respeito dos esportes, todos os fundamentos do voleibol e futsal. Todo ano ensinavam sobre esses esportes, com aulas teóricas e práticas. Mas, não consegui compreender bem os fundamentos do handebol, basquete e outros esportes pela falta de interesse do professor e dos alunos, sempre que entravamos nesses assuntos tínhamos aulas só teóricas, quase nunca práticas. A respeito das danças, ginásticas e lutas as escolas nunca tiveram materiais e local para trabalho. Jogos e brincadeiras, aprendemos através da recreação, onde ensinávamos uns para os outros, pois, aprendíamos através da convivência.

- 8           Aprendi nada. Porque meu professor não se preocupava, ele só ficava conversando. Alguns dos professores jogava junto com a gente mas nunca se preocupavam.
- 9           Nado crawl, costa, peito e borboleta e passes do basquete reto, picado, arco-íris e arremesso livre.
- 10          Aprendi poucas técnicas durante as aulas, mas aprendi técnicas de vôlei e hande.
- 11          Aprendi jogo de dama, as vezes quando escolhido jogava queimada, aprendi perder sem bater boca.
- 12          Eu aprendi muito pouco, principalmente durante o ensino fundamental 2, mas não pude deixar de aprender um pouco mais sobre vôlei (durante o ensino fundamental 1).
- 13          Técnicas de jogos e de handbol, mas vagamente.
- 14          Não houve interesse do professor em ensinar isso ao aluno.
- 15          Eu aprendi mais os valores, aprendi a respeitar o próximo, mesmo se estiver acontecendo um conflito entre um time e o outro, que devemos sempre tratar o próximo bem e além disso, eu aprendi no futsal chutar a bola de bico, de externo, de interno, no voleibol eu aprendi a sacar a bola e só, não aprendi mais nada.
- 16          Na escola, alguns esportes não aprendi as técnicas devidas, mas fora com a natação, todos os nados: Borboleta, costa, peito, crawl.
- 17          Eu não aprendi por falta do meu interesse nem sempre estava com vontade de jogar, porque sempre tinha a divisão do time e na queimada sempre era carimbada de primeira aí ficava com raiva e não jogava mais. Na outra escola eu jogava vôlei e gostava e quase sempre participava adorava jogar. Também o professor não incentivava muito por isso ninguém fazia muito
- 18          No vôlei aprendi a fazer manchete e na dança aprendi os passos dança e o resto não aprendi.
- 19          Durante a Educação Física do Ensino Fundamental aprendi algumas técnicas de voleibol, futsal, atletismo, e algumas brincadeiras. Porém perdemos muitos outros contextos como as lutas, danças e natação, por falta de equipamentos e espaço. Além disso deve a falta de comprometimento.  
Deve melhorar bastante.

**ANEXO 1 – Autorização de escolas de Itumbiara para realização da pesquisa**

Itumbiara, 24 de maio de 2013.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – CEP/UFTM

A/c. Profª Ana Palmira Soares dos Santos

Coordenadora do CEP/UFTM

**Autorização para realização de pesquisa**

Eu, Ozanete Maria Silva diretora do Colégio Zênite, venho por meio desta informar a V. As. que autorizo o pesquisador Rudson Jesus Pereira aluno do curso de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada: **Análise do aprendizado do conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física dos Ingressantes no Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO**, sob orientação do Prof. Dr. **Luiz Antônio Silva Campos**.

Declaro ciência por parte dessa instituição de suas co-responsabilidades como *instituição co-participante* do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso na organização de data e local para a aplicação de instrumento de coleta de dados – questionário aos sujeitos de pesquisa selecionados, resguardando a segurança e bem-estar dos sujeitos em foco na pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantia da realização/desenvolvimento da pesquisa.

“Assinatura e carimbo do responsável institucional”





# Colégio de Aplicação ULBRA

Reconhecido pela resolução CEE/CEB N. 946, de 18 de dezembro de 2009.

Itumbiara, 09 de maio de 2013.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – CEP/UFTM

A/c. Profª. Ana Palmira Soares dos Santos

Coordenadora do CEP/UFTM

## Autorização para realização de pesquisa

Eu, Kelly Cristina Tavares, diretora do Colégio de Aplicação Ulbra, venho por meio desta informar a V. Sa. Que autorizo o pesquisador **Rudson Jesus Pereira** aluno do curso de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada: **Análise do aprendizado do conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física dos Ingressantes no Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO**, sob orientação do Prof. **Dr. Luiz Antônio Silva Campos**.

Declaro ciência por parte dessa instituição de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso na organização de data e local para a aplicação de instrumento de coleta de dados – questionário aos sujeitos de pesquisa selecionados, resguardado a segurança e bem-estar dos sujeitos em foco na pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantia da realização/desenvolvimento da pesquisa.

*KCTavares*  
**Kelly Cristina Tavares**  
 Diretoria - Aut. 1024/11  
 Colégio de Aplicação - ULBRA

88.332.580/0052-00  
 COMUNIDADE EVANGÉLICA  
 LUTERANA SÃO PAULO  
 AV: BEIRA RIO N° 1001  
 NOVA AURORA - CEP:75.523-200  
 ITUMBIARA-GO



**COLÉGIO RESSURREIÇÃO DIOCESANO**  
 Mantenedora: Associação Assistencial, Promocional e Educacional Ressurreição – APER  
 Rua Paranaíba, 120 – Centro – Itumbiara(GO)  
 CEP: 75.530-020 – Fone: (64) 3431-2643 – CNPJ 47.073.911/0035  
[www.ressurreicaodiocesano.com.br](http://www.ressurreicaodiocesano.com.br) - [ressurreicaodiocesano@aper.org.br](mailto:ressurreicaodiocesano@aper.org.br)



Itumbiara, 9 de maio de 2013.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – CEP/UFTM

A/C Professora Ana Palmira Soares dos Santos

Coordenadora do CEP/UFTM

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Valéria Machado Bugatti, diretora do Colégio Ressurreição Diocesano, venho, por meio desta, informar a V. Sa. que autorizo o pesquisador **Rudson Jesus Pereira**, aluno do curso de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada **ANÁLISE DO APRENDIZADO DO CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE ITUMBIARA – GO**, sob a orientação do professor **Luiz Antônio Silva Campos**.

Declaro ciência por parte desta instituição de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso na organização de data e local para a aplicação de instrumento de coleta de dados – questionário aos sujeitos de pesquisa selecionados, resguardando a segurança e bem-estar dos sujeitos em foco na pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantia da realização/desenvolvimento da pesquisa.

Valéria Machado Bugatti  
 Diretora





Av. Adelina Alves Vilela, 939 - Jd. Primavera – Itumbiara – GO – (64) 3433 - 8500

Itumbiara, 10 de maio de 2013.

Ao

Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – CEP/UFTM

A/c. Profª. Ana Palmira Soares dos Santos

Coordenadora do CEP/UFTM

#### Autorização para realização de pesquisa

Eu, Roosevelt Gonçalves Moreira coordenador responsável pelo Colégio Colfasc/Coc, venho por meio desta informar a V. Sa. Que autorizo o pesquisador **Rudson Jesus Pereira** aluno de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrando da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, a realizar / desenvolver a pesquisa intitulada: **Análise do aprendizado do conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física dos Ingressantes no Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO**, sob orientação do Prof. Dr. **Luiz Antônio Silva Campos**.

Declaro ciência por parte desta instituição de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso na organização da data e local para aplicação de instrumento de coleta de dados – questionário aos sujeitos de pesquisa selecionados, resguardando a segurança e bem-estar dos sujeitos em foco na pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantia da realização/desenvolvimento da pesquisa.

Roosevelt Gonçalves Moreira  
Coordenador Pedagógico



Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-CEP/UFTM  
A/C. Profª. Ana Palmira Soares dos Santos  
Coordenadora do CEP/UFTM

### Autorização para realização de pesquisa

Eu, **Noêmia Vieira dos Santos**, Subsecretária Regional de Educação de Itumbiara, venho por meio desta informar a V.S.<sup>a</sup> que autorizo o pesquisador Rudson Jesus Pereira aluno do curso de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM, a realizar/ desenvolver a pesquisa intitulada: **Análise do aprendizado do conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física dos Ingressantes no Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO**, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio Silva Campos.

Declaro ter ciência por parte dessa instituição de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso na organização de data e local para a aplicação de instrumento de coleta de dados- questionário aos sujeitos de pesquisa selecionados, resguardando a segurança e bem-estar dos sujeitos em foco na pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para garantia da realização/desenvolvimento da pesquisa.



Noêmia Vieira dos Santos

**Noêmia Vieira dos Santos**  
Subsecretária Regional de Educação de Itumbiara  
Portaria nº 0041/2005

Subsecretária Regional de Educação de Itumbiara

## ANEXO 2 – Termos de esclarecimento sobre pesquisa



**Título do Projeto: Análise do aprendizado do conhecimento Esporte nas Aulas de Educação Física dos Ingressantes ao Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO**

### **TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Considerando a Resolução nº 196, de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, temos o prazer de convidá-lo para participar da pesquisa intitulada acima. Os avanços na ciência do esporte ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é *avaliar o aprendizado do esporte como conteúdo no Ensino Fundamental e identificar pela sua percepção as características que configura o perfil do professor de Educação Física que ensina o esporte no Ensino Fundamental* e caso você participe, será necessário *responder a um questionário que permitirá obter informações indispensáveis para alcançar os objetivos* desse estudo. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado,

que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

---

---

Assinatura do voluntário

Documento de Identidade

---

Assinatura do pesquisador orientador

**Prof. Dr. Luiz Antonio Silva Campos(34) 9994-1831**  
**Departamento de Ciências do Esporte da UFTM**

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3318-5854.



**Título do Projeto: Análise do aprendizado do conhecimento Esporte nas Aulas de Educação Física dos Ingressantes ao Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO**

**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Considerando a Resolução nº 196, de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, temos o prazer de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada acima. Os avanços na ciência do esporte ocorrem através de estudos como este, por isso a participação do adolescente é importante. O objetivo deste estudo é *avaliar o aprendizado do esporte como conteúdo no Ensino Fundamental e identificar pela sua percepção as características que configura o perfil do professor de Educação Física que ensina o esporte no Ensino Fundamental* e caso o adolescente participe, será necessário *responder a um questionário que permitirá obter informações indispensáveis para alcançar os objetivos desse estudo*. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida do adolescente.

Você e o adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; o adolescente poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação do adolescente no estudo, você nem o adolescente receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome seu e nem do adolescente não aparecerá em qualquer momento do estudo.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual o adolescente sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que o adolescente sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dele. Sei que o nome do adolescente não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação do adolescente no estudo, desde que ele também concorde. Por isso ele assina junto comigo este Termo de Consentimento.

Uberaba, ...../ ...../.....

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável legal

Documento de Identidade

---

Assinatura do adolescente  
Identidade (se possuir)

Documento de

---

Assinatura do pesquisador orientador  
**Prof. Dr. Luiz Antonio Silva Campos (34) 9994-1831**  
**Departamento de Ciências do Esporte da UFTM**

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3318-5854.

## ANEXO 3 – Parecer do conselho de ética em pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - MG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Análise do aprendizado do conhecimento Esporte nas Aulas e Educação Física dos Ingressantes ao Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO

**Pesquisador:** LUIZ ANTÔNIO SILVA CAMPOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 20953913.4.0000.5154

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Triangulo Mineiro

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 658.778

**Data da Relatoria:** 11/04/2014

**Apresentação do Projeto:**

Adequado.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o aprendizado do conhecimento Esporte durante o Ensino Fundamental dos alunos ingressantes no primeiro ano do Ensino Médio.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Adequado. O pesquisador atendeu as sugestões do CEP da UFTM.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequado. O pesquisador atendeu as sugestões do CEP da UFTM.

**Recomendações:**

O pesquisador atendeu as sugestões do CEP da UFTM.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador atendeu as sugestões do CEP da UFTM.

**Endereço:** Rua Madre Maria José, 122  
**Bairro:** Nossa Sra. Abadia **CEP:** 38.025-100  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3318-5776 **Fax:** (34)3318-5776 **E-mail:** cep@pesqpg.uftm.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - MG



Continuação do Parecer: 658.778

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressaltamos que o parecer não retrata a opinião apenas do relator, mas sim uma análise feita pelos membros do Colegiado do CEP da UFTM.

UBERABA, 23 de Maio de 2014

---

Assinado por:

**ANA PALMIRA SOARES DOS SANTOS**  
(Coordenador)